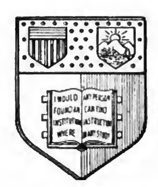
JOHANN FRIEDRICH HERBART'S PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN IN...

Johann Friedrich Herbart, Otto Willmann











JOHANN FRIEDRICH HERBART.

geb. d. 4. Mai 1776, gest. d. 14. August 1841.

[illegible]

PÄDAGOGISCHE [illegible]

[illegible] CHRONOLOGISCHER [illegible]

[illegible]

[illegible] ANMERKUNGEN UND COMPARATIVEM [illegible]

[illegible]

Dr. OTTO WILLMANN

[illegible]

[illegible] AUSGABE

ERSTER BAND

[illegible]

LEIPZIG.

VERLAG VON [illegible]

18[illegible]



JOHANN FRIEDRICH HERBART'S

PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN

IN CHRONOLOGISCHER REIHENFOLGE HERAUSGEGEBEN,

MIT EINLEITUNG,

ANMERKUNGEN UND COMPARATIVEM REGISTER VERSEHEN

VON

DR. OTTO WILLMANN

O. Ö. PROFESSOR DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK ZU PRAG.

ZWEITE AUSGABE.

ERSTER BAND.

MIT DEM BILDNISSE JOH. FRIEDR. HERBART'S NEBST 2 TABELLEN UND 1 TAFEL.

LEIPZIG,

VERLAG VON LEOPOLD VOSS.

1880.

Einleitung.

Die Pädagogik ist bei Herbart ein integrirender Theil der Philosophie und will daher zuvörderst in ihrer Beziehung zu dieser erfasst sein.

Philosophie definirt Herbart als: Bearbeitung der Begriffe und bestimmt die Theile derselben nach den Hauptarten dieser Bearbeitung.

Der erste Erfolg der auf die Begriffe gewendeten Aufmerksamkeit besteht nach ihm darin, dass dieselben Klarheit — welche auf der Unterscheidung mehrerer Begriffe unter einander — und Deutlichkeit — welche auf der Unterscheidung der Merkmale eines Begriffs beruht — erhalten. Deutliche Begriffe können die Form von Urtheilen annehmen und die Vereinigung von Urtheilen ergiebt Schlüsse. Hiervon handelt die *Logik,* welche demnach im Allgemeinen die Verhältnisse, in welchen die Begriffe stehen und in welchen sie sich bewegen, betrachtet.

Die logische Bearbeitung reicht aber nicht bei allen Begriffen aus. Vielmehr führt die Auffassung der Welt und unserer selbst manche Begriffe herbei, welche, je deutlicher sie gemacht werden, gerade um so weniger Vereinigung unserer Gedanken zulassen, indem sie selber einen Widerspruch in sich schliessen. Es sind dies: der Begriff des Dinges mit mehreren Merkmalen, der Begriff der Veränderung, der Begriff der Materie und der Begriff des Ich. Es ist Aufgabe der Philosophie, diese Begriffe so zu verändern, wie es durch die besondere Beschaffenheit eines jeden nothwendig gemacht wird. Die Veränderung aber geschieht durch Ergänzung, indem etwas Neues hinzutritt, durch welches der Widerspruch aufgehoben

wird. Demnach ist Ergänzung der Begriffe die zweite Art der Bearbeitung derselben. Die Wissenschaft hiervon heisst die *Metaphysik*. Sie hängt wesentlich mit der Physik zusammen, sofern unter dieser ganz allgemein die Kenntniss des Gegebenen verstanden werden mag. Die Hauptbegriffe der Metaphysik sind so allgemein und ihre Bearbeitung von so entscheidendem Einflusse auf alle Gegenstände des menschlichen Wissens, dass erst dann die übrigen Begriffe von der Welt und von uns selbst gehörig bestimmt werden können, wenn zuvor die Bearbeitung jener vollbracht ist. Die Wissenschaft, welche diese Bestimmung vornimmt, kann daher als *angewandte* Metaphysik — im Gegensatze zur *allgemeinen* — bezeichnet werden; sie zerfällt nach ihren Gegenständen in die drei grossen Fächer: *Psychologie,* d. i. Ergänzung der innerlich wahrgenommenen Thatsachen oder Nachweisung des Zusammenhangs des innerlich Wahrnehmbaren, mittels dessen, was die Wahrnehmung nicht erreicht, nach allgemeinen Gesetzen; *Naturphilosophie,* früher Kosmologie genannt, Ergänzung der äusserlich wahrgenommenen Thatsachen, und *philosophische Religionslehre,* die Bestimmung des Begriffs vom höchsten Wesen, insofern es als ein Reales gedacht wird.

Wenn bei den Begriffen der Metaphysik die logische Bearbeitung darum nicht ausreicht, weil dieselben eine Ergänzung nöthig machen, so kann bei einer andern Klasse von Begriffen bei der logischen Verdeutlichung deshalb nicht stehen geblieben werden, weil sie in unserem Vorstellen einen Zusatz herbeiführen, der in einem Urtheile des Beifalls oder Missfallens besteht. Die Wissenschaft von solchen Begriffen ist die *Aesthetik.* Mit der Kenntniss des Gegebenen hängt sie ihrem Ursprunge nach nicht weiter zusammen, als insofern wir durch dieses veranlasst werden, uns Begriffe vorzustellen, welche, ohne alle Rücksicht auf ihre Realität, den Beifall oder das Missfallen erwecken. Angewandt aber auf das Gegebene geht die Aesthetik über in eine Reihe von *Kunstlehren,* welche man sämmtlich *praktische Wissenschaften* nennen kann, weil sie angeben, wie derjenige, der sich mit einem gewissen Gegenstande beschäftigt, denselben behandeln soll, indem nicht das Missfallende, vielmehr das Gefallende soll erzeugt werden. Die meisten dieser praktischen Wissenschaften kommen darin überein, dass es der Willkür überlassen bleibt, ob man sich ein Geschäft mit dem Gegenstande machen wolle oder nicht. Allein es giebt eine unter den

Kunstlehren, deren Vorschriften den Charakter der nothwendigen Befolgung darum an sich tragen, weil wir unwillkürlich und unaufhörlich den Gegenstand derselben darstellen: dieser sind wir selbst, und jene Kunstlehre ist die *Tugendlehre,* welche in Hinsicht unserer Aeusserungen im Thun und Lassen in die *Pflichtenlehre* übergeht.

Wie nun jeder Kunstlehre ein Theil der *allgemeinen* Aesthetik entspricht, welcher ihre Elemente, d. i. die ihr zugehörigen gefallenden oder missfallenden Verhältnisse enthält und der Kunst die Vorbilder bietet: so stützt sich die Tugendlehre auf die Bestimmungen des Löblichen und Schändlichen oder auf die praktischen Ideen. Diese sind theils ursprüngliche, theils abgeleitete; erstere sind Musterbegriffe, welche aus einer Reihe von einfachen gefallenden oder missfallenden Willensverhältnissen erwachsen. Es sind dies die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit; die abgeleiteten praktischen Ideen ergeben sich aus den ursprünglichen, durch deren Anwendung auf eine Mehrheit von Vernunftwesen; sie sind: beseelte Gesellschaft, Cultursystem, Verwaltungssystem, Rechtsgesellschaft, Lohnsystem. — Derjenige Theil sowohl der allgemeinen, als der angewandten Aesthetik, welcher die Bestimmungen des Löblichen und Schändlichen sammt den daraus entspringenden Vorschriften enthält, heisst *praktische Philosophie.*

Auf die allgemeine praktische Philosophie, als die Lehre von den Bestimmungen des Löblichen und Schändlichen, hat die Metaphysik, da es sich nicht um Gegebenes handelt, keinen Einfluss zu nehmen; allein ein solcher steht ihr zu auf die angewandte praktische Philosophie, da hier die Kenntniss des Stoffes, nämlich des Menschen, nicht bloss durch Erfahrung, sondern auch durch Psychologie, also einen Zweig der Metaphysik, zu erwerben ist.

Ein Paar Hauptzweige der Tugendlehre sind die *Politik* und *Pädagogik,* von denen die letztere unmittelbar auf den ursprünglichen, die erstere auf den abgeleiteten praktischen Ideen beruht. Zur angewandten praktischen Philosophie gehört ferner die *Religionslehre,* insofern die Idee von Gott aus den einfachen praktischen Ideen muss zusammengesetzt werden. —

Diese Darstellung folgt, zum Theil wörtlich, der ersten Aus-

gabe des Herbart'schen *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* 1813.[1] Daneben müssen die Angaben der vierten Ausgabe desselben Buches von 1837 angezogen werden, in welchen Herbart die Subsumtion der Tugendlehre unter die Kunstlehren nicht durchführt, dagegen erstere mit der Religionslehre in ein bestimmteres Verhältniss bringt. Als das Gemeinsame der Kunst-, Tugend- und Religionslehre wird daselbst[2] die *Verbindung der ästhetischen und theoretischen Auffassung* bezeichnet. Eine solche findet überall da statt, wo ein Gegenstand ausser ästhetischen Verhältnissen noch andere, bloss zur Erkenntniss desselben gehörige, Merkmale aufweist. Diese können entweder das betreffen, was der Gegenstand schon ist, oder was er werden kann; ist der Gegenstand gegeben, so können praktische Aufgaben entstehen, entweder ihn in seinem Werthe zu erkennen, oder ihm den Werth zu verleihen, dessen er fähig ist. Ein gegebener Gegenstand des Beifalls und Missfallens ist nun der Mensch für sich selbst, und ebenso die Gesellschaft, in der er lebt; überdies erblickt er sich und die ganze Menschheit in einer Abhängigkeit, die es ihm zum Bedürfnisse macht, das höchste Wesen wenigstens in Bezug auf die menschlichen Angelegenheiten zu erkennen. Das Erkennen der vorhandenen Erhabenheit, Würde, Vortrefflichkeit, sammt der damit verbundenen Verehrung des höchsten Wesens, giebt nun die Grundlage der Religionslehre; das Erkennen der eigenen Schwäche die Grundlage der Tugendlehre, insofern mit dem Ideal der Tugend die Aufgabe verbunden ist, demselben so weit nachzustreben, als es die menschliche Schwäche gestattet. Die Tugendlehre bedarf daher der Kenntniss des Menschen durch Erfahrung und theoretische Einsicht in die Natur desselben, und wird so von der Psychologie und mittelbar von der Metaphysik abhängig. Die Religionslehre hängt dadurch mit der Tugendlehre aufs engste zusammen, dass beide dahin wirken, den Menschen zu demüthigen und zu bessern; allein die Religionslehre soll auch trösten, erheben, erheitern, und hierin trifft sie zusammen mit den schönen Künsten, die von jeher dem Aufschauen zum Höheren ihre edelsten Erzeugnisse widmeten; dies leitet zu den Kunstlehren über. — In

---

[1] § 4—10 und § 91. *Werke* (Gesammtausgabe von Hartenstein) Band I. S. 43[1], 47—51, 156[1].

[2] *Werke* I. S. 156 f.

Bezug auf die Eintheilung der Tugendlehre nimmt Herbart die Bestimmung der älteren Darstellung unverändert auf.

Die unbestimmte Angabe, dass Politik und Pädagogik als „ein Paar Hauptzweige" der Tugendlehre auftreten, rührt daher, dass diese letztere neben den Aufgaben des gesellschaftlichen Lebens, als Gegenstand der Politik, die Bildung des Einzelnen zur Sittlichkeit überhaupt befasst, von welcher die sittliche Bildung der Jugend, als Gegenstand der Pädagogik, nur ein Theil ist; mithin müsste, um die Tugendlehre zu erschöpfen, auch die sittliche Bildung der Erwachsenen und die Selbstbildung in Betracht gezogen werden. Begreift man diese in die Pädagogik im weitern Sinne ein, so würde dieselbe mit der Politik zusammen den Umfang des Begriffes der Tugendlehre ausfüllen, und wären dann Politik und Pädagogik als *die* beiden Zweige der Tugendlehre zu bezeichnen. [1]

In der *Kurzen Encyklopädie der Philosophie*, Ausgabe von 1831, sieht Herbart von der Einbeziehung des Begriffs der Tugendlehre in die angewandte praktische Philosophie ab und gliedert das Geschäft der gesammten praktischen Philosophie in folgender Weise: die Wissenschaft hat zuerst vom ästhetischen Gesichtspunkte jede praktische Idee einzeln und nach ihrer Eigenthümlichkeit zu betrachten — Region der Sonderung —, dann die Gesammtheit der Ideen zu den Begriffen Tugend und Moralität zu verknüpfen — Region der Vereinigung —, endlich mit Hülfe der Psychologie, der Geschichte und Menschenkenntniss, den nothwendigen Bildungsgang zu untersuchen, durch welchen die Annäherung an das Geforderte möglich ist — Region der Anwendung [2] —. Ueber die angewandte Wissenschaft giebt die zweite Ausgabe von 1841 folgende nähere Bestimmungen. Die beiden angewandten Theile der praktischen Philosophie, d. i. die Verbindungen der allgemeinen praktischen Philosophie mit der Psychologie, bei welcher letzteren die Erfahrung schon vorausgesetzt wird, sind Politik und Pädagogik. Bei beiden tritt die allgemeine praktische Philosophie voran, da die Ideen den Zielpunkt festzusetzen haben, der entweder erreicht oder

---

[1] Vgl. *Pädagogische Schriften*, Band I, IX. S. 323 (*Werke* VII. S. 70) und Band II, XXIV. Anm. 1 (*Werke* XI. S. 421).

[2] *Werke* II. S. 339.

doch so wenig als möglich verfehlt werden soll, während die Psychologie sich zum Dienst erbietet. Dadurch unterscheiden sich diese Disciplinen von einer dritten Verbindung theoretischer und praktischer Philosophie: der Religionslehre, bei welcher die Psychologie vorantritt, indem sie die religiösen Vorstellungsarten beleuchtet, und die praktische Philosophie, vereinigt mit der teleologischen Naturbetrachtung, bestätigend und berichtigend hinzukommt. Der Parallelismus von Politik und Pädagogik besteht also darin, dass beiden dieselben Wissenschaften einerseits den Zweck, andererseits die Mittel und Hindernisse zeigen, und ihnen dadurch, dass sie die Kunstausübung über die blosse Routine erheben, den Charakter von Wissenschaften mittheilen; dass ferner bei beiden ein hohes Ziel, worauf alles Thun zu richten ist, aufgesteckt, jedoch bekannt werden muss, dass sehr oft das Mögliche vielmehr, als das, was sein soll, in Frage komme, damit Beobachtung lehre, was man thun könne und was man dagegen nicht unternehmen solle. Die Verschiedenheit beider liegt jedoch darin, dass die Politik vorzugsweise auf die Bestimmung des Gegenwärtigen beschränkt bleibt, während die Pädagogik, indem sie den Gedankenkreis des Zöglings bestimmen lehrt, auch eine Wirkung in die Zukunft möglich macht. [1]

In der Schrift *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral* 1836, fasst Herbart die Lehre von den praktischen Ideen und von deren unbegrenzter Anwendung unter dem Begriffe der Moral im weiteren Sinne zusammen. Diese öffnet sich einerseits, vermöge der in der Idee der beseelten Gesellschaft liegenden religiösen Tendenz, nach Seiten der Theologie, und andererseits, als die Ideen des Rechts und der Rechtsgesellschaft enthaltend, nach Seiten der Jurisprudenz, wobei jedoch diese beiden Wissenschaften durch ihre gegebene positive Grundlage sich von der Moral absondern. Nicht in gleichem Grade gesondert stehen Politik und Pädagogik da, auf welche die Moral eine nothwendige Richtung hat; zwar kann sich die erstere auf die Historie, die letztere auf ihren eigenen Erfahrungskreis berufen, allein damit wird keine strenge Grenzbestimmung gegeben, da auch die Moral, obschon keine Erfahrungswissenschaft, empirische Kenntnisse benutzt. Wiederum ist die Verknüpfung der Moral für die Pädagogik eine noch engere

[1] *Werke* II. S. 349, 340 und 348.

als für die Politik, da jener unmittelbar die Veredlung des Menschen obliegt, während diese an dem Begriffe des Staates, der mehr ist als Mittel zur Veredlung und Rechtssicherheit, einen Begriff von eigenthümlicher Würde und selbständiger Bedeutung besitzt.[1] —

Aus dem Angeführten ergiebt sich, dass die Pädagogik bezeichnet werden kann als derjenige Zweig der Philosophie, in welchem sich die allgemeine praktische Philosophie, sofern sie auf den einzelnen Menschen bezogen ist, mit Psychologie und Erfahrung zur Kunstlehre der Jugendbildung verbindet, derart, dass die allgemeine praktische Philosophie als Fundamentallehre, die Psychologie und damit die Metaphysik als Hülfswissenschaft auftritt; die Betrachtungsweise der Pädagogik ist die ästhetisch-theoretische; coordinirt sind ihr die Politik als die Staatskunstlehre und die Religionslehre, insoweit diese als praktische Wissenschaft erscheint, welche beiden Disciplinen jedoch mit der Fundamentallehre nicht in gleich unmittelbarer Verbindung stehen.

Allein die Bedeutung der Pädagogik für das System der Philosophie ist bei Herbart eine grössere, als diese Bestimmung ihres systematischen Ortes anzeigt. Zuvörderst ist die Pädagogik nicht bloss die erste und nächste Anwendung der allgemeinen praktischen Philosophie, sondern zugleich, indem sie den wichtigsten Theil der psychologischen Untersuchungen aufnimmt, welche diese zu begleiten haben, deren *Complement*, und gewinnt dadurch für das ganze Gebiet der Anwendung derselben eine grundlegende Bedeutung.

Es bedürfen und erhalten nämlich bei Herbart alle drei philosophischen Hauptwissenschaften psychologische Untersuchungen als Complemente, weil jede derselben die Bearbeitung der Begriffe beginnt, ohne dass vorher deren Ursprung nachzuweisen wäre.[2] Die Logik betrachtet die Begriffe nur in Hinsicht dessen, was durch sie gedacht wird, nicht als Thätigkeiten des Geistes, welche einen gewissen Process durchlaufen haben;[3] als solche werden sie vielmehr in der Psychologie behandelt, welche das Denken als psychischen Vorgang zum Gegenstande der Forschung macht; wodurch zwar die Lehren der Logik keine grössere Gewissheit, deren sie weder be-

---

[1] *Pädagogische Schriften* II, XXIII (*Werke* VIII. S. 338).
[2] *Werke* I. S. 217.
[3] *Werke* I. S. 78 und 467.

dürftig noch empfänglich sind, wohl aber eine Ergänzung insofern erhalten, als ihr Ursprung aufgezeigt wird. Ebenso gehört zu jeder metaphysischen Untersuchung, welche von einem gegebenen Begriffe aus vorwärts geht, um den Kreis des Wissens zu erweitern, eine psychologische des nämlichen Begriffes in Ansehung seiner Entstehung, welche jener insofern zur Rechnungsprobe dient, als sie zeigt, dass und warum der Begriff mit den Widersprüchen behaftet sein musste, die ihn zum metaphysischen Problem und Erkenntnissprincip machten.[1] Es gilt das Gleiche von der Aesthetik, zu deren Grundlegung zwar psychologische Untersuchungen untauglich sind — da die Urtheile über gefallende und missfallende Verhältnisse bei ihrer Evidenz keiner Bestätigung durch Nachweis ihrer Genesis bedürfen, ja durch die Gläser der Psychologie das Auge gegen das Eigenthümliche der ästhetischen Untersuchung abgestumpft wird[2] — für die aber das psychologische Complement um so mehr in Betracht kommt, als die Fragen, wie ästhetische Urtheile entstehen, wie sie den Willen bestimmen und ein Gewissen erzeugen können, eine ungleich grössere praktische Wichtigkeit haben, als die entsprechenden Fragen nach dem Ursprunge der Erkenntnissprincipien der beiden andern philosophischen Wissenschaften. Herbart hat nun die psychologischen Untersuchungen, welche diese letztere begleiten, in seinen Schriften zur Psychologie niedergelegt;[3] dagegen jene zur Aesthetik an dieser Stelle theils auf das Musikalisch-Schöne beschränkt,[4] theils für die übrigen Gebiete mehr angedeutet als durchgeführt. Darum ist jedoch die Lücke nicht unausgefüllt, vielmehr greifen hier die Untersuchungen der Pädagogik Platz, welche Wissenschaft bei der Frage, wie die Ideen in einer existirenden Intelligenz darzustellen seien, zugleich die Möglichkeit dieser Darstellung erwägt.[5] Insbesondere macht Herbart die einschlägigen Erörterungen über Freiheit und Determination zu einer Angelegenheit der Pädagogik und nimmt vorzugsweise in dieser seinen Standpunkt bei der Bekämpfung der Kant-Fichte'schen Lehre von der transcendentalen

[1] *Werke* II. S. 250 und I. S. 267.
[2] *Werke* II. S. 254, VI. S. 95, XII. S. 464 f., IX. S. 356.
[3] *Werke* V. S. 130, VI. S. 160 f. und V. S. 135, VI. S. 260 f.
[4] *Werke* VII. S. 1 f. und S. 183 f.
[5] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 341; X. S. 547; II, XXI. 1 (*Werke* X. S. 345.)

Freiheit,[1] welche Bekämpfung eine Hauptangelegenheit seines Philosophirens ist. Damit nun greift die Pädagogik über die Region der Anwendung der praktischen Philosophie (oben S. VII) hinaus, indem sie auch die Lehre von der Möglichkeit dieser Anwendung in sich aufnimmt; zugleich wird sie aber grundlegend für die andern Disciplinen der angewandten praktischen Philosophie, da die Frage nach der Möglichkeit des Besserwerdens nicht nur für die Erziehung, sondern auch für den Staat, ja sogar in Bezug auf Vorsehung und Erlösung die erste und wichtigste ist,[2] und insbesondere von der richtigen oder irrigen Auffassung der Freiheit abhängt, ob Menschenbildung, ob Veredlung der Gesellschaft, ob die religiöse Idee einer Erziehung des Menschengeschlechtes mögliche Gedanken sind oder nicht.[3]

Ein Complement in anderem Sinne gewährt die Pädagogik ferner der allgemeinen Aesthetik. Da diese bei Herbart alle Grundverhältnisse, deren Auffassung Beifall oder Missfallen erweckt, zu betrachten hat, diese Verhältnisse aber sehr verschiedenen Gebieten — der Welt der Töne, der Formen, des Willens u. s. w. — angehören, so erscheint sie als ein Aggregat von Disciplinen, welches sich in einem Aggregat von Kunstlehren fortsetzt und dem die verschiedenen Arten des Geschmackes entsprechen. Nun finden zwar die ästhetischen Elemente eines jeden Gebietes ihre Verbindung in dem Kunstwerke, welchem die Einheit der Wirkung zu Grunde liegt,[4] und es kann das Kunstwerk auch Elemente verschiedener Gebiete zur einheitlichen Wirkung zusammenfassen, also mehrere Arten des Geschmacks beschäftigen;[5] allein abgesehen davon, dass im Kunstwerke das Sittliche nicht in seiner ganzen Würde erscheinen kann, ist damit noch keine Vereinigung der Sphären des Absolut-gefallenden, keine Verbindung der Arten des Geschmacks zum Geschmack schlechthin gegeben. Diese Vereinigung und Verbindung vermag erst der Gedanke einer *ästhetischen Auffassung und Darstellung der Welt* zu gewähren, welche „das Anständige, das

[1] *Werke* IX. S. 254.
[2] *Werke* II. S. 328.
[3] *Werke* I. S. 213. IX. S. 32.
[4] *Werke* I. S. 159.
[5] Ebenda S. 164 und 347.

Schöne, das Sittliche und Rechte, — mit einem Wort was, wenn es vollendet steht, nach vollendeter Beschauung gefällt,"[1] in sich begreift und in der alle Musterbilder des Geschmacks ihre Stätte finden. Diesen Begriff, in welchem sich erst die gesammte Aesthetik zusammenfindet, hat Herbart nun nicht im Zusammenhang der Untersuchungen zu dieser Wissenschaft behandelt, sondern der Pädagogik einverleibt, die somit auch zu jenen Forschungen in bedeutsamer Weise beisteuert.

Aber auch für die gesammte Philosophie stellt die Pädagogik ein vereinigendes Band dar, indem sie die praktische und theoretische Philosophie, deren Principien Herbart strenge auseinanderhält, in den Ergebnissen vereinigt. Es gilt das allerdings eigentlich von der angewandten praktischen Philosophie überhaupt, der es zukommt, die Einsicht in die Natur des Menschen mit der Einsicht in seine Bestimmung zu verknüpfen, um zu lehren, wie die Natur der Bestimmung angenähert werden könne; allein die Pädagogik ist vor diese Aufgabe unmittelbarer hingestellt als die verwandten Disciplinen. Sie vereinigt gewissermaassen „gleichschwebend", die ästhetische und theoretische Auffassung, die Forschung nach dem Sein und nach dem Sollen, während in der Politik die Frage nach der realen Grundlage des Staates den grösseren Theil der wissenschaftlichen Besinnung erfordert und alle Verwirklichung der Theorie vorsichtig hinauszurücken ist; was auch von der Religionslehre, insofern die religiöse Gemeinschaft ihren Gegenstand bildet, Geltung hat.[2] Die Pädagogik hält ferner auch in dem Sinne die Mitte der Philosophie, als in ihr die theoretische und ästhetische Forschung, gerade fortgeführt, zusammentreffen, während die andern Theile der angewandten praktischen Philosophie auf Seitenzweigen der Untersuchung beruhen. Die Psychologie, auf den Ergebnissen der durch die Metaphysik vorgenommenen Bearbeitung des Begriffes Ich fussend, hat zum Hauptgegenstande die Erforschung des individuellen Seelenlebens und führt dadurch unmittelbar auf den Boden der Erziehung, während die Untersuchung, welche den Boden des Staates betritt, wobei an Stelle des Zusammens der Vorstellungen ein Zusammen von vorstellenden Wesen ge-

---

[1] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 452 und VII. S. 284 f.

[2] *Werke* I. S. 58 und XII. S. 338.

setzt wird,[1] eine abgezweigte ist. Ebenso führt die allgemeine praktische Philosophie, indem sie von den ursprünglichen Ideen ausgeht und durch Zusammenfassung derselben in der Einheit der Person das Ideal der Tugend gewinnt, direct zur Erziehung, als der unmittelbaren Verwirklichung dieses Ideals, während die Politik die abgeleiteten Ideen zum Ausgangspunkte hat und die Religionslehre die Ideen überhaupt nur in zweiter Linie anzieht.

Kann danach die Pädagogik als das eigentliche Mittelglied der philosophischen Disciplinen bezeichnet werden, so ist sie auch vorzugsweise zum Bindeglied geeignet, wenn es darauf ankommt, jene in stetiger Reihenfolge vorzuführen. Und so benutzt sie Herbart in der *Kurzen Encyklopädie der Philosophie;* mit der Darstellung des Cultursystems anhebend und zur Kunst im Allgemeinen und Staatskunst im Besondern fortschreitend, gewinnt er durch das nun folgende Capitel über die Erziehungskunst den Boden der theoretischen Philosophie, indem er von da unmittelbar auf die geistige Regsamkeit übergeht, also die Pädagogik zur Ueberleitung in die Lehren vom Leben des Geistes und weiterhin des Leibes verwendet.[2]

Umgekehrt würde, wer in die Herbart'sche Philosophie von der theoretischen Seite eintritt, bei stetigem Fortschreiten in der an die Psychologie grenzenden Pädagogik das erste Mal dem praktischen Interesse begegnen, indem er auf die Werthbestimmungen stösst, welche sie in die Betrachtung des inneren Lebens einführt. Im *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* im letzten Capitel der zweiten und folg. Ausgaben, wo Herbart, von der Metaphysik ausgehend, zur Psychologie, zur Naturphilosophie, und von da, durch Auffassung des Staates als Organismus, zur theoretischen Staatslehre gelangt,[3] konnte er sich von hier aus durch die Pädagogik in das praktische Gebiet hinüberleiten lassen, wenn eine solche Fortführung im Plane jener Darstellung gelegen hätte.

Durch diese ihre Stellung ist die Pädagogik auch vorzugsweise berufen, zur *Probe* der gesammten Philosophie zu dienen, und dies in doppelter Hinsicht, indem einerseits die Lösung des Erziehungsproblems alle Theile der Philosophie in Anspruch nimmt, andererseits

---

[1] *Werke* VI. S. 31 f.
[2] *Werke* II. S. 224.
[3] *Werke* I. S. 286.

die Erziehung die Bearbeitung der Begriffe als ein Bildungsmittel anzuziehen berechtigt ist; so dass die Philosophie in der Pädagogik nicht nur von der Schärfe und Richtigkeit ihrer Bestimmungen, sondern auch von ihrer bildenden Kraft Rechenschaft abzulegen hat.

Nach Herbart besteht „eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie darin, dass sie das pädagogische Causalverhältniss begreiflich macht,“[1] und er betont, dass an diesem Prüfstein sowohl der Idealismus, der zwei absolute Ich in Wechselwirkung neben einander nicht zulassen darf, als auch der spinozistische Fatalismus, der, hierin der idealistischen Freiheitslehre gleich, den Begriff der Bildsamkeit ohne Inconsequenz nicht aufnehmen kann, ihre Unhaltbarkeit beweisen.[2] Ebenso findet er, dass sich die Mängel der älteren Psychologie, welche den menschlichen Geist als ein Aggregat von Seelenvermögen auffasst, dadurch am schlagendsten verrathen, dass eine auf ihr ruhende Erziehungslehre ebenfalls als Aggregat von Rücksichten, von Bedenklichkeiten und Warnungen, von Rathschlägen allerlei Art erscheint.[3]

Ferner erblickt er die Fehler von Systemen der praktischen Philosophie in der Pädagogik vergrössert: der Eudämonismus verräth sich, indem er als Erziehungslehre nichts vermag, als „ein flaches Sinnenleben einzuleiten“;[4] eine Ethik, die als Pflichtenlehre auftritt, zeigt sich unvermögend, die Sittlichkeit als Ereigniss in der Seele des Zöglings zu verstehen, und wenn sie, wie die Kantische, den Inhalt des Pflichtgebotes unbestimmt lässt, unvermögend dem Erzieher sein Ziel zu weisen;[5] eine Moral, welche den Menschen im Zustande der völligen Verderbtheit erblickt, führt sich *ad absurdum* durch die Ungeheuerlichkeit der aus ihr erfliessenden pädagogischen Vorschläge.[6]

So giebt es „Irrthümer, die dem denkenden Pädagogen gar nicht ankleben können,“[7] die vielmehr durch das pädagogische Denken von vorn herein vermieden werden. Aber auch in der Rich-

---

[1] *Pädagogische Schriften* II, XIX. (*Werke* XI. S. 337.)
[2] *Pädagogische Schriften* I, VII. S. 267*, II, XXIV. § 3 und öfter.
[3] *Werke* VI. S. 457.
[4] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 506.
[5] *Pädagogische Schriften* I, VII. S. 274 und 275.
[6] *Pädagogische Schriften* II, XIX. (*Werke* XI. S. 327.)
[7] *Werke* IX. S. 254.

tigstellung eingeschlichener Irrthümer bewährt dieses seine Kraft. „Es ist gewiss,“ bemerkt Herbart, „dass aus der Pädagogik, wenn sie richtig, d. h. so, wie die eigenthümliche Beschaffenheit des Erziehungsgeschäfts es erfordert, behandelt wird, selbst eine verdorbene Philosophie allmählich zur Wiederherstellung kann gebracht werden; das Erziehungsgeschäft zwingt den denkenden Kopf, sich um praktische Philosophie und Psychologie zu bekümmern; und mit verworrenen Begriffen ist da nicht durchzukommen.“ [1]

Die zweite Probe legt die Philosophie ab, indem sie in das Erziehungsgeschäft selbst als Bildungsmittel eingeht. Die Principien der praktischen Philosophie müssen, wenn sie richtig bestimmt sind, zugleich die Anfänge der sittlichen Einsicht für den Zögling sein. [2] Der Vortrag der Moral, der am Ende der Erziehung seine Stelle hat, muss die sittlichen Grundsätze vollends festzustellen vermögen. [3] Die Religionsphilosophie muss im Stande sein, der religiösen Bildung die rechten Wege vorzuzeichnen. [4] Die Philosophie im Allgemeinen muss ihre Kraft in der Sammlung bewähren, welche sie der Persönlichkeit gegenüber dem vielseitigen Studium giebt, indem sie das Wissen verdichtet und dadurch seine Wirksamkeit erhöht. [5] Sie muss eine Form anzunehmen verstehen, welche den pädagogischen Rücksichten, denen besonders die Einführung in die Philosophie unterworfen ist, genugthut. [6]

An die neuern Systeme hat Herbart mehrfach den pädagogischen Maassstab angelegt, insbesondere rückt er der Schelling'schen Philosophie vor, dass sie nicht nur der erziehenden Kraft entbehre, sondern sogar durch ihre speculativen Wagestücke das Resultat des Unterrichts bedrohe; [7] dagegen bezeichnet er als den Vorzug der Kantischen und Fichte'schen Lehren, dass ihnen eine moralisch- und wissenschaftlich-bildende Kraft innewohne, indem jene eine

---

[1] *Pädagogische Schriften* II, XXIV. Anm. 1. (*Werke* XI. S. 422.)

[2] *Pädagogische Schriften* I, VII. S. 285, II, XXIV. § 16. (*Werke* X. S. 190.) *Herbartische Reliquien*, herausg. von T. Ziller 1871, S. 224.

[3] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 523.

[4] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 424 u. ö.

[5] *Pädagogische Schriften* I, X. S. 535. *Werke* I. S. 33.

[6] *Pädagogische Schriften* I, X. S. 530.

[7] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 453 und das. Anm. 92.

geläuterte sittliche Anschauung darbiete,[1] diese den Willen hervorzutreiben besonders geeignet sei,[2] beide aber durch die in der Untersuchung eingehaltene Strenge und Genauigkeit, ohne welche der Unterricht in der Philosophie nur Phantasten und Thoren bildet, auf alle Studien wohlthätig wirken.[3]

In dem Vorstehenden wurde der Ort und die Stellung der Pädagogik im Systeme Herbart's angezeigt, wobei auf die Entwicklung des letzteren noch keine Rücksicht genommen werden konnte. Ein neues Licht fällt auf das Verhältniss, in welchem bei ihm Pädagogik und Philosophie zu einander stehen, wenn in Betracht gezogen wird, welche Bedeutung das pädagogische Interesse und die pädagogische Reflexion für seine *werdende* Philosophie hatten.

Dass Herbart sehr früh philosophische Kenntnisse erwarb, ist mehrfach bezeugt; er lernte 1787 als elfjähriger Knabe Logik,[4] fing das Jahr darauf Metaphysik an[5] und schrieb 1790 mit vierzehn Jahren einen Aufsatz über die Lehre von der menschlichen Freiheit,[6] welcher Gegenstand sein Denken besonders in Anspruch nahm.[7] Dass aber auch die pädagogische Reflexion früh Nahrung erhielt, wird dadurch wahrscheinlich gemacht, dass der Unterricht des Knaben im Einzelnen mit einer Sorgfalt durchgeführt wurde, die ihm selber Stoff zum Denken geben musste: seine Mutter wohnte gewöhnlich den Unterrichtsstunden bei, um ihrem Sohne hülfreich zu werden, und lernte selbst Griechisch, um ihm bei den Vorbereitungen auf seine Lection fortzuhelfen.[8] Die später geäusserte Klage Herbart's, es sei bei seinem Jugendunterrichte zu wenig auf seine Wünsche Rücksicht genommen worden,[9] lässt auf das frühe Streben, sich die Studien nach eigenem Sinne zurechtzu-

---

[1] Besonders *Werke* XII. S. 462, unten S. XVII.
[2] *Pädagogische Schriften* I, X. S. 538.
[3] *Werke* VII. S. 152.
[4] *Herbartische Reliquien* S. 158.
[5] *Werke* III. S. 2, VII. S. 363.
[6] Hartenstein, *Herbart's kleine phil. Schr.* I. S. IX.
[7] Zu schliessen aus *Werke* I. S. 418.
[8] *Herbartische Reliquien* S. 3. Doch scheint ein Gesammtplan des Unterrichts gefehlt zu haben. *Pädagogische Schriften* I, I. S. 39.
[9] *Pädagogische Schriften* I, I. S. 15.

legen, schliessen. Auch hören wir, dass sich in ihm frühzeitig der Darstellungstrieb regte und er gern den Lehrer seiner Kameraden spielte.[1] Wahrscheinlich ist, dass dem Knaben auch die Erinnerung an den Grossvater das Lehrgeschäft als ein verehrungswürdiges erscheinen liess: Johann Michael Herbart, Consistorialassessor und Rector der lateinischen Schule zu Oldenburg, war ein geachteter, für seine Zeit bedeutender Schulmann von philosophischer Bildung.[2]

Einen Wendepunkt in der Entwicklung des jugendlichen Denkers bildet das Studium von Kant's *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten,* welche er um 1792 kennen lernte. Herbart äussert sich darüber später (1822) gelegentlich einer Recension in folgender Weise: „Gewiss befinden sich noch manche Zeitgenossen in gleichem Falle mit dem Recensenten, der *niemals den Eindruck vergessen wird,* welchen vor dreissig Jahren Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten auf ihn machte, nachdem er zuvor in den Jünglingsjahren einen Unterricht in allerlei Formen des vor Kant üblichen veredelten und insbesondere durch religiöse Vorstellungen verbesserten Eudämonismus empfangen hatte. Dieser Eudämonismus, welcher mässigen und gegen Gott dankbaren Genuss der in der Natur bereiteten Freuden empfahl und welcher hinwies auf ein künftiges Dasein, worin Lohn und Strafe gespendet werde nach Verdienst und nach Empfänglichkeit, — diese Lehre von einer

---

[1] Hartenstein a. a. O. S. VIII.

[2] Im zweiten Bande der Zeitschrift *Altes und Neues von Schulsachen* von M. J. G. Biedermann, 1753, S. 124 ist ein Programm des „berühmten" Rector Herbart: „Kurze Betrachtung einiger Ursachen, wodurch die Tugend unter den evangelischen Christen verhindert wird", mitgetheilt. Als eine dieser Ursachen wird die Gemächlichkeit angegeben und dieser ein Tugendbeispiel aus dem Heidenthume vorgehalten, wo noch keine übernatürlichen Triebe geweckt waren, sondern nur *„die natürliche Schönheit der Tugend"* selbst den Antrieb bildete; ein anderes Hinderniss, welches der Ausübung der Tugend entgegenstehe, findet Rector Herbart darin, dass „die meisten versäumen, sich von den Pflichten, Tugenden und Lastern *deutliche und bestimmte Begriffe* zu machen, und nicht beurtheilen, dass eine jede Handlung, wenn sie tugendhaft heissen soll, mit allen andern sowohl natürlichen als willkürlichen Handlungen übereinstimmen und mit dem ganzen Zustande des Menschen sich reimen müsse."

mehr geistigen als sinnlichen Glückseligkeit machte den Menschen wahrlich nicht schlecht; sie liess ihn nicht ohne Unterricht über das Gute und Schöne, aber sie stellte daneben das Angenehme und das Nützliche; sie veranlasste den Menschen zu wählen oder, falls er es könne, mehreres zu verbinden; nur Eins fehlte: sie liess den, welcher nicht wählen kann, in seiner Unschlüssigkeit stehen; sie trieb ihn nicht zur Entscheidung. Nun bedarf aber der gewöhnliche Mensch gerade in diesem Punkte gar sehr der Autorität. Er bedarf einer Lehre, die ein Machtwort spreche und ihm sage: *Du sollst wählen! Du sollst so und nicht anders wählen!* Je rücksichtsloser dieser kategorische Imperativ ausgesprochen wird, je mehr er die Verknüpfung mit Lohn und Strafe verschmäht, desto mehr beschleunigt er die Wahl, desto entschiedener wird die Losreissung von Allem, was das Interesse theilen würde, und um desto höher achtet der Mensch sich selbst in dem Gefühle einer selbsterrungenen Freiheit, die ihm unverlierbar scheint, weil sie rein innerlich ist; in welcher überdies die eigenste und stärkste Thatkraft des Ich hervorzutreten scheint, da der Entschluss, auf welchem sie beruht, alles mögliche einzelne, durch Sinnengegenstände hervorgerufene Wollen umfasst und es im Voraus für alle künftigen Zeiten sich unterordnet. Diese Ansicht gewährte Kant, diese Gesinnung ergriff viele der besseren Menschen."[1] Es berechtigen diese Worte, das erste Ergebniss des tiefen Eindrucks der Kantischen Lehre, welches alle weiteren Ergebnisse mitbestimmte, ein im weiteren Sinne pädagogisches zu nennen; Herbart gewann hier zuerst die *Idee der Selbsterziehung* und damit den Anfangspunkt zu jener ernsten Arbeit, deren Lebensmark war: das Streben, Tugend zu verstehen und Tugend in sich und Andern zu erzeugen. —

In Jena, wohin sich Herbart im Jahre 1794 wandte, nahm Anfangs die Fichte'sche Lehre sein Interesse ungetheilt in Anspruch; wir können auf Grund seiner Briefe aus jener Zeit[2] verfolgen, wie es ihm allmählich gelang, sich mit derselben auseinanderzusetzen, und es ist bezeichnend, dass dabei ein pädagogisches Moment mit-

---

[1] *Werke* XII. S. 462. Man vergleiche damit Aeusserungen L. E. Borowski's in Kant's Biographie S. 131 und J. B. Erhard's in dessen Denkwürdigkeiten, herausg. von Varnhagen, S. 20 und Schubert, *Kant's Leben*, S. 114.

[2] *Herbartische Reliquien* S. 20 f.

bestimmend wirkt: Herbart verwirft die Freiheitslehre des Idealismus, weil sie ihm mit der bildenden Einwirkung auf den Menschen unvereinbar scheint. Er schreibt Ende des Jahres 1797: „Ich bin sehr bescheiden in meinen Zumuthungen an die Freiheit des Menschen, und indem ich diese der Schellingischen Philosophie, allenfalls auch Fichte überlasse, suche ich lieber einen Menschen nach seinen Vernunft- und Naturgesetzen zu determiniren und ihm zu geben, was ihn in den Stand setzen kann, sich selbst zu etwas zu machen.“ [1] Damit erscheint zugleich seine Selbständigkeit gegenüber der Kantischen Ethik ausgesprochen; Herbart verlässt Kant an dem Punkte, wo dieser, um die *Möglichkeit der Zurechnung* zu retten, zur transscendentalen Freiheit seine Zuflucht nimmt, und macht es seinerseits zum Hauptaugenmerk, die *Möglichkeit der Erziehung*, die er durch jenes Vorgehen bedroht sieht, zu wahren. Das Erziehungsproblem wird ihm zum Stützpunkt, sich über die praktische Philosophie des Idealismus und damit über diesen überhaupt hinauszuheben.

In die Zeit des Studiums in Jena fallen auch die tiefen Eindrücke, welche auf Herbart einerseits die homerischen Dichtungen, die er mit einem Schüler von Voss gemeinsam las, [2] und andrerseits die Fragmente des Parmenides machten, welche Fülleborn 1795 in seinen *Beiträgen zur Geschichte der Philosophie* veröffentlichte. [3] Schon damals muss er den Plan gefasst haben, die Odyssee an die Spitze des Unterrichts zu stellen, um der früheren Jugend gesellschaftliche Verhältnisse in ihren einfachsten Elementen auf eine würdige und das Gemüth ansprechende Weise vorzuführen; wenigstens hat er ihn in seine Erziehungsthätigkeit in der Schweiz schon mitgebracht; [4] in die nämliche Zeit aber fällt auch die Conception des Gedankens, im Alterthum die Elemente der Speculation aufzusuchen: bei den Eleaten die Bestimmung des absoluten Seins, bei Heraklit die des absoluten Werdens, bei Platon die Lehre von den absoluten Qualitäten, Begriffe, die ihm in den Jahren 1798 und 1799, wo er die Grundgedanken seiner Metaphysik feststellte, [5] schon geläufig sein

---

[1] *Herbartische Reliquien* S. 41.
[2] *Herbartische Reliquien* S. 31.
[3] *Kleine philosophische Schriften* I. S. XXXII.
[4] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 346.
[5] *Werke* VIII. S. 212.

mussten. Die Vermuthung liegt nahe, dass Herbart jenen pädagogischen Gedanken, durch Rückkehr zu den Alten „unsere verbogene Bildung“[1] auf ihre ursprünglichen Anfänge zurückzuführen, zuerst gefasst habe und dadurch erst auf die Idee, auch der philosophischen Forschung die ursprünglichen Bestimmungen der altgriechischen Philosophie zu Anknüpfungspunkten zu geben, geführt worden sei. Bezeugt ist wenigstens, dass Herbart auf den Plan, bei der *Darstellung* der Philosophie von den Systemen der Alten auszugehen, durch das pädagogische Problem geleitet worden ist.[2] Dass er sich in Jena auch sonst mit den Fragen der Erziehung und Bildung beschäftigte, geht nicht nur aus mehreren sehr bestimmten Aeusserungen über Werth und Reihenfolge der Bildungsmittel[3] so wie aus einem Vortrage über die Pflicht des Staates, auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen,[4] sondern auch aus dem Umstande hervor, dass er das Erziehungsgeschäft, welches er nach Beendigung seiner Studien 1797 antrat, mit so tiefem Ernste auffasste, wie er nur das Ergebniss vielfacher Selbstverständigung über den Gegenstand sein kann. Wenn er später sagt, dass die Fragen: „Was jede Wissenschaft zur Bildung beitrage? Welche Ansicht man den Studien mitbringen müsse, um durch sie an geistiger Kraft und Gesundheit zu wachsen? Wie sich Kenntniss verhalte zu Cultur und Charakter? Wie endlich Kenntniss und Feinheit und Festigkeit sich mit der Güte, und wie dies alles sich mit der jugendlichen Heiterkeit vereinigen müsse, nicht bloss im Wort und Begriff, sondern im Gemüth und in der Gesinnung?“ — demjenigen am nächsten liegen, der seine akademischen Jahre beginnt,[5] so dürfen wir annehmen, dass er selber diese Betrachtungen in seiner Universitätszeit in umfassender Weise angestellt, also der pädagogischen Reflexion auf alle seine Studien Einfluss gegeben habe.

Welche Bedeutung der Aufenthalt in der Schweiz für Herbart's Entwickelung überhaupt hatte, müsste eine eingehende Biographie

---

[1] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 426.

[2] *Werke* I. S. 12.

[3] *Herbartische Reliquien* S. 23 und 46.

[4] Der Gedankengang ist im Briefe *Herbart. Rel.* S. 37 angegeben. Vgl. *Pädagogische Schriften* I, X. S. 557, Anm. 37.

[5] *Pädagogische Schriften* I, VI. S. 249.

des Denkers darlegen; hier ist nur anzuzeigen, inwiefern seine dortige pädagogische Thätigkeit auf das Reifen seiner philosophischen Ansichten bestimmend wirkte. Ueber den Einfluss, den die ernste Erzieherpflicht im Verein mit der erhabenen Natur auf sein Philosophiren im Allgemeinen übte, haben wir seine eigene Aussage: „So oft ich staunend zurückkehre von dem Anblick, wie hier die Natur die äussersten Enden des Schönen und Erhabenen in Ein Unnennbares verwebt hat — so oft die Pflicht von mir heischt, ich solle mit Lehre und Empfindung in die Tiefe menschlicher Herzen eindringen, fühle ich mich gewaltiger hingerissen gegen die unbekannte Einheit ausser mir, die alles das zusammenhält und belebt, und die unbekannte Kraft in mir und Andern, die es im Bilde zusammenfasst und dem Bilde selbst Sinn und Bedeutung giebt."[1] Hauptsächlich beschäftigte Herbart in jener Zeit das Problem des Selbstbewusstseins, dessen Lösung für seine Metaphysik grundlegend war und ihm den Eintritt in die Psychologie öffnete.[2] Die Anfänge der mathematischen Psychologie fand er noch vor Abschluss des Jahrhunderts,[3] womit die psychologischen Studien begannen, die er durch sein ganzes Leben fortgesetzt hat. Wir haben aus verschiedenen Zeiten Zeugnisse, dass auf Ursprung und Fortgang derselben das pädagogische Interesse bestimmenden Einfluss übte. Er schreibt 1814: „Ich für mein Theil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik und Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die *Triebfeder* dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Ueberzeugung, dass ein grosser Theil der *ungeheuern Lücken in unserm pädagogischen Wissen* vom Mangel der Psychologie herrührt";[4] und 1835 in der Selbstanzeige des *Umrisses pädagog. Vorlesungen:* „In wiefern durch diese Schrift die Pädagogik mit der Psychologie verknüpft wird, darüber kann in der Kürze nicht mehr gesagt werden, als dass die Psychologie des Verfassers während langjähriger *pädagogischer Praxis* und grossentheils in *Folge* der

---

[1] *Herbartische Reliquien* S. 56.
[2] *Pädagogische Schriften* I, I. S. 35 und 38.
[3] *Werke* VII. S. 25 und 135.
[4] *Pädagogische Schriften* II, XII. 3. (*Werke* XI. S. 381.)

hierdurch erworbenen Erfahrung entstanden, ausgearbeitet und niedergeschrieben ist";[1] und er stellt 1837 die allgemeine Forderung auf: „Die Psychologie soll einen *Werth* darauf legen, dass sie dem praktischen Interesse für Menschenbildung dienen könne, nachdem sie in ihren eigenen Untersuchungen unbefangen zu Werke gegangen ist."[2]

Auch die Conception der Grundgedanken der praktischen Philosophie, welche in das Jahr 1803 fällt,[3] steht sichtlich unter dem Eindrucke der pädagogischen Arbeit und Reflexion der Schweizer Zeit. Mag Herbart auf die strenge Scheidung der praktischen Philosophie von der theoretischen durch Kant geführt worden sein, wesentlich bestärkt wurde er in dieser Ansicht durch seine eigene erziehliche Thätigkeit, welche ihn nachdrücklich darauf hinwies, Ideales und Gegebenes, das Reich der Zwecke und das der Dinge, begrifflich auseinanderzuhalten und ihre Vereinigung erst als Ergebniss und Lohn planmässiger Arbeit, nicht aber als einen sich von selbst vollziehenden, Sein und Sollen verbindenden Process zu erhoffen.[4] So waren es pädagogische Erfahrungen, welche ihn vor der Vermengung ästhetischer und theoretischer Auffassung in Rücksicht auf die damaligen politischen Umwälzungen sicherstellten; er schreibt 1798: „Betrachte ich das langsame Fortschreiten der Sitte bei meinen Knaben und die grosse Sorgfalt der Erziehung, deren es bedarf, um dem Schritte nur einige Sicherheit zu geben, so kann ich von grossen Staatsreformen oder Revolutionen, durch die man den Zustand des Rechts plötzlich herbeizuführen hofft, nur sehr wenig erwarten; ich sehe hier immer nur das Schicksal."[5] Pädagogische Erwägungen müssen es auch gewesen sein, die ihm sowohl den Tugend- als den Pflichtbegriff zu Ausgangspunkten der praktischen Philosophie ungeeignet erscheinen liessen; dem Erzieher musste sich aufdrängen, dass der Begriff der Tugend ein Zusammengesetztes einschliesse, welches keineswegs aus einem organischen Keime hervorquillt, sondern durch vielfache Veranstaltung hergestellt werden will, weshalb der Begriff, selbst der Erklärung bedürftig, nicht als

[1] *Pädagogische Schriften* II, XXIV. Vorbem. (*Werke* X. S. XI.)
[2] *Werke* I. S. 274.
[3] *Werke* VIII. S. 212 und IX. S. 22.
[4] Bes. *Pädagogische Schriften* I, VII. S. 272.
[5] *Herbartische Reliquien* S. 57.

Erkenntnissprincip verwendbar sei; und dass ebenso der Begriff der Verpflichtung, welcher als Erscheinung im Bewusstsein des Zöglings sich erst spät einstellt, Voraussetzungen habe — die Kenntniss des verpflichtenden Gesetzes und den Entschluss sich unter demselben zu denken — die ihn zur Anknüpfung der Untersuchung untauglich machen. Vielmehr musste der in die praktische Philosophie eintretende Pädagog an die Erkenntnissprincipien derselben jene Anforderung stellen, dass dieselben zugleich die Anfänge der sittlichen Einsicht in einem Vernunftwesen sein sollen; dies führte auf die ästhetischen Urtheile, mit deren Hervorrufen der Erzieher das Geschäft der Charakterbildung, der Moralphilosoph seine wissenschaftliche Darstellung zu eröffnen hat.[1] In dem Vortrage Herbart's von 1800 *über das Bedürfniss der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältniss zur Philosophie,*[2] in welchem die pädagogische Reflexion noch deutlich zu erkennen ist, erscheint der Ausgangspunkt der allgemeinen praktischen Philosophie: das, ursprünglichen Beifall oder Missfallen ausdrückende, Urtheil bereits gewonnen, noch nicht aber die Reihe der Ideen. Der weitere Fortschritt bestand darin, dass Herbart feststellte, dass sich alle Beurtheilung auf Verhältnisse beziehe, und dies führte ihn erst zum Aufsuchen der Verhältnisse, auf welchen die praktischen Ideen beruhen.[3] Hatte damit seine ethische Forschung ihren eigenen Weg gefunden, so ist es doch nicht zufällig, dass er deren erste Resultate in einer pädagogischen Schrift, der Abhandlung *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (abgefasst um 1802, veröffentlicht 1804) niederlegte, als wollte er damit bezeichnen, welches der mütterliche Boden derselben sei.

Die pädagogischen Studien, aus denen Herbart's erstes Buch: *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* 1802 hervorging, könnten für den Fortgang seiner philosophischen Forschung minder wichtig erscheinen; allein es war doch nicht ohne Bedeutung, dass er hier auf neue Beziehungen zwischen Philosophie und Mathematik geführt wurde. Hatte ihn das Problem der mathematischen Psychologie darauf hingewiesen, Mathematik auf Philosophie anzuwenden

---

[1] Oben S. XV.

[2] *Herbartische Reliquien* S. 260 f.

[3] *Werke* IV. S. 594.

und die Macht der Rechnung auf dem Gebiete des innern Lebens zu erproben, so führte die Untersuchung über die erziehende Bedeutung der Mathematik und über deren Darstellung zum Zwecke der Erziehung[1] darauf, umgekehrt Philosophie auf Mathematik anzuwenden und die Macht des Begriffs im Gebiete der Grössen zu erproben. Somit wurzelt auch der Gedanke, dass, wenn die Mittel der Grössenbestimmung durchgängig als Folgen aus den Begriffen selbst erkannt werden sollten, die Mathematik als Theil der Philosophie zu gelten habe,[2] schliesslich in pädagogischer Reflexion.

Gleichzeitig mit der Herausgabe des ersten Buches fällt der Beginn der akademischen Thätigkeit Herbart's. Der erste Gegenstand, über den er las, war die Pädagogik;[3] Psychologie trug er zuerst zur Einführung in die Pädagogik vor;[4] seine Vorlesungen zur Einleitung in die Philosophie waren ihm von vorn herein „ein didaktisches Problem, didaktischen Regeln unterworfen,"[5] und er knüpfte, wie schon oben bemerkt, beim Entwurf derselben an das „ganz ähnliche pädagogische Problem", die Elemente der Gesittung im Alterthume aufzusuchen, an; zugleich diente ihm dabei eine für seinen Zögling Karl entworfene „Einleitung in die Betrachtung des Uebersinnlichen zum Theil auf dem Wege der Griechen"[6] als Vorarbeit. Die Sorgfalt, welche er gerade auf diese Vorlesungen verwandte, beweisen die wiederholten Modificationen des Planes und die Umarbeitungen des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie*, welches er später dabei zu Grunde legte.[7] Von Wichtigkeit wurde für ihn auch eine andere zu pädagogischen Zwecken getroffene Einrichtung, nämlich die Anfügung einer „Unterhaltungsstunde" an die meisten seiner Vorlesungen,[8] in welcher der Gegenstand der letztern der freien Besprechung unterzogen wurde. Es verdanken zum nicht geringsten Theile diesem Umstande die älteren Werke Herbart's ihre Vollendung in gedanklicher und formeller Hinsicht. Er

[1] *Pädagogische Schriften* I, IV. S. 134 f.
[2] *Werke* I. S. 53.
[3] *Pädagogische Schriften* I, V.
[4] Ebenda VI. S. 255 Anm. 11.
[5] Ebenda X. S. 530.
[6] *Herbartische Reliquien* S. 122.
[7] *Pädagogische Schriften* I, X. S. 530 f.
[8] Ebenda V. S. 229.

konnte sich mit Recht darauf berufen, dass über Metaphysik und Ethik in der Zeit, wo seine Forschungen auf beiden Gebieten zur Reife gediehen, „unablässig mit denkenden Zuhörern gesprochen wurde, mit solchen, die nicht obenhin, was Mancher nennt, den Geist zu fassen suchten, sondern die über jeden Punkt, jedes Element der Begriffe und Beweise, bestimmte Rechenschaft zu fordern und zu empfangen wussten.“[1]

Im Jahre 1805 hatte Herbart seine Forschungen so weit geführt, dass ihm die Entwürfe zur Metaphysik, zur allgemeinen praktischen Philosophie und zur Pädagogik vorlagen.[2] Es ist charakteristisch, dass er bei der Ausführung der Pädagogik den Vortritt gab, obwohl sie als Wissenschaft auf den beiden andern Disciplinen beruht. Ueberhaupt zeigt sich bei Herbart in jener Zeit das Streben, die pädagogische Forschung möglichst auf sich zu stellen. So muss er, wie aus mehreren Andeutungen zu entnehmen ist, damals versucht haben, den Begriff, durch welchen der Zweck der Erziehung gedacht wird, so zu fassen, dass derselbe nach Art der widersprechenden metaphysischen Begriffe zum Erkenntnissprincip wird; die Glieder des Widerspruches sind: Vielseitigkeit und Charaktereinheit; er verwandelt sich in den Widerspruch von Vertiefung und Besinnung, und es ergiebt sich die Lösung, dass das Viele der Vertiefungen mit der Einheit der Besinnung dadurch zu vereinigen ist, dass jenes als ein Zufälliges und in seiner Zufälligkeit zu Erkennendes gefasst wird;[3] welche Lösung offenbar jener des Widerspruchs im Ich nachgebildet ist, bei welcher die Objecte mit dem Subjecte dadurch zu vereinigen sind, dass man die einzelnen als dem Subjecte zufällig und einander aufhebend denkt.[4] Herbart hat diese Anwendung der Methode der Metaphysik auf die Pädagogik,[5] bei welcher der Begriff der Erziehung nicht als

---

[1] *Werke* VIII. S. 212. Wie sorgfältig Herbart Bedenken seiner Zuhörer in Erwägung zog, beweisen die in seinem Nachlasse vorgefundenen „Einwürfe gegen die Metaphysik und deren Beantwortung“ aus der Königsberger Zeit. *Werke* IV. S. 593.

[2] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 323.

[3] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 376, Anm. 40. Vgl. auch S. 481 und 483*.

[4] *Werke* III. S. 39. Ueber das Verhältniss der Tugend zur Ichheit vergl. auch *Werke* II. S. 220.

[5] *Pädagogische Schriften* I, X. S. 540.

*auf*gegebner, sondern als ein gegebner betrachtet wird, nicht durchgeführt; doch wirkt jene Fassung des Problems in der *Allgemeinen Pädagogik* insofern noch nach, als hier Vielseitigkeit und Charaktereinheit als gleichberechtigt eingeführt werden und ihre Vereinigung sich erst im Laufe der Untersuchung vollzieht.

Im Allgemeinen ist es in diesem Werke Herbart's Vorhaben, die Pädagogik zum Mittelpunkte eines Forschungskreises zu machen und ihre einheimischen Begriffe in selbständigem Denken zu cultiviren.[1] Eine solche Behandlung der pädagogischen Begriffe musste für die angrenzenden Gebiete vielfach fruchtbar sein und auf deren spätere Bearbeitung Einwirkung üben. Wirklich steht auch die *Allgemeine praktische Philosophie* von 1808 (geschrieben 1807) und insbesondere die Bestimmung des Tugendbegriffes unter dem Einflusse der vorgängigen Ausgestaltung des pädagogischen Gesichtskreises;[2] für die psychologische Forschung wird die Bearbeitung des Begriffes Interesse, noch mehr aber jene der Begriffe Vertiefung und Besinnung, welche die Lehre von der geistigen Gesundheit[3] vorbereiten, fruchtbar; auch der Logik wächst in der Lehre von der combinatorischen Eintheilung, auf welche Herbart theils durch den Unterricht, theils durch das System der Didaktik, in dem mehrere Begriffsreihen in ihrer Kreuzung zu erfassen sind, geführt wurde, eine Bereicherung zu.[4]

In der Folgezeit, als Herbart im Ausbau seines Systems fortschritt, blieb das pädagogische Interesse nach wie vor ein treibendes Element der psychologischen Forschung, und zeichnet dieser, wie, abgesehen von den oben angeführten Aussprüchen, der Aufsatz *Ueber die dunkle Seite der Pädagogik* (1812) und die *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* (um 1830) zeigen, zum Theil ihre Wege vor. Der Weiterbildung der praktischen Philosophie kamen die pädagogischen Arbeiten dadurch zu Statten, dass sie der Staatslehre von der praktischen Seite her den Boden bereiteten: der Begriff des vielseitigen Interesses wird auf das geistige Leben der Gesellschaft angewandt,[5] die Functionen der

[1] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 339; II, XX. 2. (*Werke* XII. S. 703.)
[2] Vgl. bes. *Werke* VIII. S. 113, 117, 126, 163 f., 168.
[3] *Werke* V. S. 104 und 184.
[4] *Werke* I. S. 87 und *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 419 und 431.
[5] *Werke* II. S. 126.

Zucht: Halten, Bestimmen, Regeln, Unterstützen, kehren modificirt in denen der Staatskunst: Wiederherstellen, Erhalten, Verbessern [1] wieder; die Aufgabe des Erziehers, ästhetische Urtheile und Maximen zu bilden, wird auf den Staatsmann übertragen, [2] dessen Wirksamkeit durch künstliche Formen so wenig eingeengt werden soll, als — der Vergleich ist charakteristisch — die des Erziehers oder Lehrers durch Methoden nach Art der Lancaster'schen. [3] Ohne Frage würde Herbart von den pädagogischen Begriffen für die Staatslehre einen noch umfänglicheren Gebrauch gemacht haben, wenn er diese Disciplin ausgeführt hätte. Das Gleiche gilt von der philosophischen Religionslehre; seine Aeusserungen über dieselbe zeigen vorwiegend den pädagogischen Standpunkt, [4] und in der *Allgemeinen Pädagogik* erfährt die Religionslehre mehr Berücksichtigung als in der *Allgem. prakt. Philosophie.* Wenn Herbart in der oben S. VI angezogenen Stelle aus der vierten Ausgabe des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* die Tugend- und Religionslehre auf die Begriffe: Mensch als einzelner, Gesellschaft, Verhältniss der Menschheit zu Gott, zurückführt, so nimmt er damit einen Gedanken der Pädagogik wieder auf, welche durch dieselben Begriffe die Arten der Theilnahme bestimmt, [5] während seine praktische Philosophie nur die Disjunction: Mensch als einzelner und Gesellschaft kennt und, wie Herbart später selbst rügt, den Uebergang zur Idee von Gott und der Kirche nicht öffnet. [6]

Die frühe und gründliche Bearbeitung der pädagogischen Begriffe hatte Herbart frei gemacht „von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wissen unbedingt so wiederzugeben pflegen, wie sie es sich zum gelehrten Gebrauch geordnet und geformt haben.“ [7] Davon geben besonders das *Lehrbuch zur Psychologie* von 1816 (erste Auflage), aus dessen Darstellung, welche den Standpunkt des Lernenden und Untersuchenden einhält, die didaktische Reihe: Zeigen, Verknüpfen,

---

[1] *Werke* II. S. 136.
[2] *Pädagogische Schriften* II, XXIII. (*Werke* VIII. S. 366 f.)
[3] *Werke* IX. S. 239.
[4] *Werke* II. S. 58 f. und VIII. S. 401.
[5] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 393.
[6] *Werke* I. S. 158[1].
[7] *Werke* XII. S. 237.

Lehren, Philosophiren[1] heraus zu erkennen ist, und noch mehr die mehrerwähnte *Kurze Encyklopädie der Philosophie* 1831 und 1841, Zeugniss, die einem didaktischen Princip geradezu die Entstehung verdankt: sie soll zwischen die Einleitung in die Philosophie, welche auf der „Stufe der Klarheit" steht, und den wissenschaftlichen Vortrag, welcher der „Stufe des Systems" entspricht, vermittelnd eintreten, indem sie die „Stufe der Association", als die jene beiden Stufen verbindende, repräsentirt.[2]

Noch ist schliesslich des Werthes zu gedenken, welchen die Pädagogik für Herbart in seinen späteren Jahren dadurch gewann, dass er in ihr einen neutralen Boden fand, auf welchem er von dem Streite gegen die Zeitphilosophie ausruhen konnte. Das Bewusstsein, dem er schon 1819 in dem Worte Ausdruck giebt: „Ich weiss längst, dass weder ich noch meine Lehre zu dem Geiste dieser Zeit passen",[3] und welches ihm das Geständniss abrang: er habe, ankämpfend gegen Wind und Strom, nur mit der äussersten Anstrengung seine Richtung behaupten können,[4] musste für ihn bei aller Ueberzeugung von der Wahrheit seiner Lehre ein drückendes sein; dass es aber nicht jene Verbitterung erzeugte, die wir bei vereinsamten Denkern nicht selten antreffen, davor bewahrte Herbart vielleicht am meisten das ungetrübte, jugendfrische pädagogische Interesse. Er legte die metaphysische Feder gern bei Seite, um wieder einmal „die älteste, die er vor langen Jahren geführt" zu ergreifen und sich auf dem Gebiete zu bewegen, in welchem „kein heftiges Streiten ziemt", da der Standpunkt des echten Pädagogen so hoch ist, „dass er alle Streitigkeiten auf den Feldern des Wissens und Forschens nur als ein Zusammenwirken für die Bestimmung der Menschheit, die mitten im Streite sich selbst erzieht und emporringt, kann gelten lassen."[5] Es ist den *Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* anzumerken, wie wohl es Herbart wurde, wenn er diesen friedlichen Boden betrat, und der in denselben herrschende freudige, fast behagliche Ton contrastirt auffallend mit der unruhigen, flackernden Schreibweise der fast in dieselbe Zeit fallenden Briefe

[1] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 408.
[2] Ebenda S. 385 und *Werke* II. S. 224, I. S. 24.
[3] *Werke* IX. S. 172.
[4] *Werke* V. S. 194.
[5] *Pädagogische Schriften* II, XX 2. (*Werke* XII. S. 686.)

Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens, in denen er wieder auf dem philosophischen Kampfplatze erscheint.

Das zuletzt Bemerkte deutet bereits darauf hin, dass die Pädagogik Herbart's, in so inniger Verbindung mit der Philosophie sie stehen mag, doch in dieser nicht aufgeht, vielmehr eine Seite hat, die der Speculation abgekehrt ist. Trotz der nothwendigen Richtung der Moral auf die Pädagogik und der dadurch gegebenen Verknüpfung beider schreibt Herbart der letzteren einen *eigenen Erfahrungskreis* zu, der ihr zwar nicht die gleiche Selbständigkeit giebt, welche das Naturrecht durch die positive Rechtswissenschaft, die Religionslehre durch die Theologie erhält, aber doch jene Selbständigkeit, welche die Politik durch die Geschichte gewinnt. In diesem Erfahrungskreise, welchen die pädagogische *Praxis* erschliesst, erblickt Herbart den gemeinsamen Boden für alle diejenigen, die sich mit der letzteren lange und anhaltend beschäftigen, indem derselbe einen Schatz von gleichartigen oder doch ähnlichen Beobachtungen und Belehrungen enthält und damit auch ähnliche Gesinnungen in denen hervorruft, welchen es mit der heiligen Sache der Erziehung Ernst ist. [1] Wie grosse Erfindungen ihren Ursprung in Zeitaltern haben, die noch an keine Theorie dachten, so ist auch in der Erziehung die gelingende Praxis das frühere, die Theorie das zweite. [2] Zum Fortschritt der Erziehungslehre aber vereinigen sich beide: „Die Pädagogik ändert sich langsam, sie folgt niemals bloss der Speculation, auch niemals bloss der Erfahrung, wohl aber empfängt sie Wirkungen von beideu Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.“ [3] Dass diese Auffassung nicht bloss Herbart's reiferen Jahren angehört, beweist das Verhältniss, in welches er sich von vorn herein zu *Niemeyer* setzte. Es ist charakteristisch, dass während Kant die Theorieen Rousseau's und die aus ihnen erfliessenden Neuerungen Basedow's in dem günstigsten Lichte sah, und Fichte, von dem philosophischen Geiste der Pestalozzi'schen Unternehmung angezogen, an diese die neue Erziehung anknüpfen will, Herbart das Werk des Empirikers Niemeyer als einen der Aus-

---

[1] Oben S. VIII. *Pädagogische Schriften* II, XX. 2. (*Werke* XII. S. 686.)
[2] *Pädagogische Schriften* I, X. S. 544.
[3] *Pädagogische Schriften* II, XXI. 2. (*Werke* X. S. 349.)

gangspunkte und als Rückhalt betrachtet. Es erklärt sich dies nicht aus dem Umstande allein, dass sich ihm Niemeyer durch die sittliche Tendenz seiner Grundsätze empfehlen musste, noch auch aus dem andern, dass ihm dessen Werk bei Beginn seiner pädagogischen Studien Förderung gewährte und dadurch zu Dank verband, sondern vielmehr daraus, dass ihm der vielerfahrene Halle'sche Pädagog „die Summe der Pädagogik der Zeit, das Sicherste und Bewährteste, das allgemein Verständliche und allgemein Anwendbare", mit einem Worte die breite und feste empirische Basis für die Theorie der Erziehung darbot, von der „jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewissheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muss."[1]

Es steht mit dieser Auffassung des Verhältnisses der Pädagogik zur Erfahrung nicht in Widerspruch, wenn Herbart an andern Stellen betont, dass die Erfahrung nicht ausreiche,[2] den Gesichtskreis in die Enge ziehe,[3] erst durch die Gesinnung und psychologische Einsicht, die der Erzieher mitbringt, Bedeutung gewinne,[4] indem er dabei die unverarbeitete Erfahrung im Auge hat, in welcher der Pädagog sich nicht orientirt;[5] und es ist ebenso wenig widersprechend, wenn er angiebt, dass die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung schon in deren Abhängigkeit von der Psychologie,[6] oder von dieser und der praktischen Philosophie,[7] enthalten sei, indem damit nicht eine specifisch-pädagogische Erfahrung geleugnet, sondern nur die Forderung ausgedrückt wird, dass dieselbe ohne Rest theils unter psychologische, theils unter ethische Gesichtspunkte gefasst werde. In seiner *Allgemeinen Pädagogik* bemerkt Herbart ausdrücklich, dass „diese Schrift beinahe ebenso sehr seinem kleinen Cabinet von sorgfältig angestellten und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, als seiner Philosophie das Dasein verdanke",[8] und gelegent-

[1] *Pädagogische Schriften* I, V. S. 233, IX. S. 323 u. ö.
[2] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 338, wozu Anm. 4 daselbst.
[3] *Pädagogische Schriften* I, V. S. 236.
[4] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 506 und II, XXIV. § 6. (*Werke* X. S. 187).
[5] *Pädagogische Schriften* II, XXI. 15. (*Werke* X. S. 402.)
[6] Oben S. VII.
[7] *Pädagogische Schriften* II, XXIV. § 2. (*Werke* X. S. 186.)
[8] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 506.

lich äussert er gegen seinen frühern Zögling Karl von Steiger, dass er ihm seine Pädagogik verdanke,[1] in welchem Scherzwort insofern Wahres liegt, als Herbart durch seine Erzieherthätigkeit in der Schweiz nicht nur auf zahlreiche Detailbestimmungen, sondern auch auf grundlegende Lehren seiner Pädagogik geführt wurde; so auf die Unterscheidung von Regierung und Zucht,[2] auf das Statuiren von zwei Hauptzweigen des Unterrichts, welche nachmals als die beiden Hauptrichtungen des Interesse auftreten,[3] und auf die Bestimmung, dass die Individualität „ausgeweitet" werden müsse, damit die Erziehung sie geschmeidig finde.[4] Die spätern Schriften lassen merken, dass die Erfahrung für Herbart unausgesetzt eine Quelle der pädagogischen Erkenntniss und ein Correctiv des pädagogischen Denkens gewesen ist; vergleicht man daraufhin die *Allgemeine Pädagogik* von 1806 mit dem *Umriss pädagogischer Vorlesungen* von 1835 und 1841, so ist zu ersehen, dass die letztere Schrift nicht nur im Einzelnen die Verarbeitung umfassenderer Erfahrung verräth, sondern dass sie durch ganze Abschnitte wesentlich empirischen Charakters erweitert ist.[5]

Einen zweiten ausserhalb der Philosophie gelegenen Stützpunkt erhält bei Herbart die Pädagogik an ihrer *Geschichte*. Die Pädagogik ist ihm „kein philosophisches System", sondern „eine praktische Wissenschaft, welcher es wichtig ist, dass man die *Continuität ihrer Fortbildung* stets anerkenne, damit kein unnöthiges Misstrauen ihr entgegenwirke;"[6] es ist von ihr „die günstige Ansicht zu fassen, dass sie seit Locke im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege, begriffen ist."[7] Er hält zwar anfangs die Geschichte der Pädagogik nicht für geeignet, beim Vortrage der Wissenschaft voranzutreten, da sie erst dann verständlich und interessant werde, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfaltigen Versuche, von welchen die Geschichte er-

---

[1] *Herbartische Reliquien* S. 159.
[2] *Pädagogische Schriften* I, IX. 350, Anm. 19.
[3] Ebenda S. 397, Anm. 46.
[4] *Pädagogische Schriften* I, I. S. 38 und IX. S. 375.
[5] Darüber *Pädagogische Schriften* II, XXIV. Vorbemerkungen.
[6] *Pädagogische Schriften* II, XX. 2. (*Werke*, XII. S. 709.)
[7] Ebenda XXI. 2. (*Werke* X. S. 349.)

zählt, beurtheilt werden können;[1] allein später dehnt er auf sie aus, was ihm von der Geschichte des Naturrechts und der Moral gilt: sie dient dazu, den mannigfaltigen Inhalt der Wissenschaft analytisch auseinanderzubreiten und so die synthetische, construirende Darstellung zu ergänzen.[2] Die ausdrückliche Anerkennung der historischen Continuität der Erziehungswissenschaft spricht Herbart zwar erst in späteren Schriften aus, wobei er zugleich einzelne Aeusserungen aus früherer Zeit, besonders Locke und Rousseau betreffend, deren Leistungen er anfänglich unterschätzt hatte, modificirt;[3] doch ist ihm jene Auffassung in seiner früheren Periode darum nicht fremd, vielmehr erscheint bei ihm von vorn herein der jugendliche Drang nach Reform und Neuerung durch ein gewisses historisch-conservatives Element gemässigt. In dem 1801 verfassten Aufsatze *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien*[4] beginnt er seine Darlegung mit einer Würdigung der humanistischen und philanthropinistischen Ansicht, und ist bestrebt, das Richtige von beiden zu bewahren.

Wenn er sich in der *Allgemeinen Pädagogik* bei seinem Vorschlage, die classischen Studien mit der Odyssee zu eröffnen, nur auf die Erziehungsrevisoren beruft[5] und nicht auf die entsprechenden Vorschläge J. M. Gesner's und anderer älterer Pädagogen zurückgeht, so scheint der Grund nicht sowohl darin zu liegen, dass er diese Anknüpfungspunkte verschmähte, als vielmehr darin, dass er sie nicht kannte. Die Bestrebungen des „freundlichen Bundes der Erziehungsrevisoren“ stellte er überhaupt hoch und betrachtet sie als „Quelle von Wohlthaten, die lange nachdauerten, obwohl sie

---

[1] *Pädagogische Schriften* I, V. S. 232.

[2] *Werke* VIII. S. 220. In der *Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral* scheint Herbart *Werke* VIII. S. 363*** eine solche analytische Behandlung der Pädagogik nöthig, aber an jener Stelle erlässlich, da auf das Buch von Brzoska *Ueber die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare* verwiesen werden könne. Einen besseren Ersatz jedoch, als dieses, gewährt für die fehlende Beleuchtung der historischen Grundlage der Pädagogik die eingehende Besprechung, welche Herbart der Schwarz'schen Erziehungslehre gewidmet hat. *Pädagogische Schriften* II, XX. 2. (*Werke* XII. S. 686 f.)

[3] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 506. Anm. 120.

[4] *Pädagogische Schriften* I, II. S. 74 f.

[5] Ebenda IX. S. 347.

später von Manchem schlecht verdankt wurden.“[1] Sein scharftadelndes Urtheil über Niethammer's *Streit des Philanthropinismus und Humanismus* ist von der Befürchtung eingegeben, dass dieses Buch die Continuität des pädagogischen Fortschrittes bedrohe.[2] Auf diese Continuität wies er auch die Pestalozzi'sche Unternehmung hin, und warnte davor, den Blick gar zu starr auf sie allein zu richten, da vielmehr die Verbindung der neuen Methoden mit den älteren zu fordern sei;[3] seine Bearbeitung des ABC der Anschauung hat den Zweck, jene neue Idee von vorn herein, noch ehe ihr Urheber sie in einseitiger Weise durchführte,[4] mit älteren Errungenschaften in Verbindung zu setzen. Diese historische Auffassung der Pestalozzi'schen Lehre brachte es mit sich, dass Herbart ihr anfangs kühler als andere ihrer Freunde gegenüberstand, aber sie dafür zu einer Zeit festhielt,[5] wo die Tagesliteratur sich von ihr abwandte und Hegel erklärte, dass sie nicht einmal eine Nuance des Fortschritts bezeichne.[6] Die stetige Fortentwicklung der Pädagogik vertrat Herbart auch gegenüber den Versuchen der Transscendentalphilosophie, jene zu reformiren.[7] Unterschied er dabei in jüngeren Jahren nicht genügend zwischen Kant und dessen Schülern, so erkennt er später willig an, was Kant zu jener Fortentwicklung beigetragen: er knüpft bei der Lehre von der Maximenbildung an Kant an[8] und wählt gelegentlich Aeusserungen in dessen von Rink herausgegebener Pädagogik zum Texte seiner Erörterungen;[9] auch scheint er bei der Weiterführung der Lehre von dem Verhältniss der Regierung zur Zucht die Kantische Unterscheidung von Discipliniren und Moralisiren[10] nicht unbenutzt gelassen zu haben. Selbst Fichte's Pädagogik, so sehr dieselbe seinen eigenen Ansichten

---

[1] *Pädagogische Schriften* II, XX. 1. (Recension über Ohlert: *Die Schule.*)
[2] *Pädagogische Schriften* I, XI. S. 569.
[3] Ebenda VIII. S. 303 f.
[4] Ebenda VII. S. 263.
[5] *Pädagogische Schriften* II, XXI. 2. (*Werke* X. S. 349.)
[6] Thaulow, *Hegels Ansichten über Erziehung* II. S. 364.
[7] *Pädagogische Schriften* I. VII. S. 267, 273, IX. S. 482.
[8] *Pädagogische Schriften* II, XXIV. Vorbemerk. (*Werke* X. S. XII.)
[9] *Pädagogische Schriften* II, XXII. (*Werke* II. S. 151.) Kant, *Werke* von Hartenstein VIII. S. 498.
[10] Kant's *Werke* VIII. S. 465.

zuwiderlief und zu vorwiegend kritischer Behandlung aufforderte, ist Herbart bestrebt, an ihren historischen Ort zu stellen.[1]

Es ist eine unbegründete, durch die Unvollkommenheit der Geschichtschreibung der Pädagogik veranlasste Auffassung, die Herbart'sche Erziehungslehre stehe abseit von den grossen pädagogischen Bewegungen des ausgehenden achtzehnten und beginnenden neunzehnten Jahrhunderts, da vielmehr diese, wenngleich durch philosophische Reflexion gemässigt, durch sie hindurchgehen und zumal ihre frühere Entwicklung mitbestimmen. Eine sorgfältige Geschichtschreibung ist sogar angewiesen, die Herbart'schen Schriften nicht nur als Documente, sondern auch als Quellen zu benutzen und zwar nicht allein, um die ersten Ansätze zu einer philosophischen Behandlung der Pädagogik zu verfolgen, sondern ebensowohl um die Einwirkung des Philanthropinismus und des Revisionswerkes auf die nächstfolgenden Jahrzehnte zu würdigen, die Anfänge der Pestalozzi'schen Bewegung richtig zu fassen und zum Verständniss der Reformbestrebungen zur Zeit der Befreiungskriege einen nennenswerthen Beitrag zu erhalten.

Die Frage, ob Herbart der Pädagogik auch in dem Sinne eine historische Grundlage gegeben habe, dass er die *Geschichte des Menschengeschlechtes* zu ihrer Begründung angezogen, bedürfte einer besondern Untersuchung und verlohnte eine solche. In der oben S. VII angeführten Aeusserung aus der *Kurzen Encyklopädie der Philosophie* wird die Geschichte neben der Psychologie und Menschenkenntniss als Hülfsmittel der angewandten praktischen Philosophie überhaupt bezeichnet, mittels deren „der nothwendige Bildungsgang untersucht werden müsse, durch welchen die Annäherung an das Geforderte möglich ist“; und danach hätte sie ebensowohl der Pädagogik, als der Politik zur Hülfswissenschaft zu dienen. Dasselbe wird mit der Forderung der *Allgemeinen Pädagogik* ausgesprochen, dass der Erzieher „die Wirklichkeit als ein Fragment des grossen Ganzen anzuschauen und darzustellen habe,“ indem „die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher sei“[2], und ebenso

---

[1] *Pädagogische Schriften* II, XIX. (*Werke* XI. S. 321.)
[2] *Pädagogische Schriften* I, IX. S. 337.

mit der Anerkennung, dass „der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter den spätern überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehöre, die es geben kann.“ [1] Kommt nun die Ueberlieferung dieses Schatzes an das nachwachsende Geschlecht der Erziehung zu, so muss folgerecht die Kenntniss desselben, welche die Geschichte gewährt, eine der Grundlagen der Erziehungswissenschaft sein; aber es gilt dies auch, wenn für diese Ueberlieferung zu sorgen nicht der Erziehung allein, sondern zugleich dem Staate übertragen wird [2] und ersterer überlassen bleibt, aus dem „allgemeinen Vorrath, von dem der Spruch gilt: prüfet Alles und das Beste behaltet“ [3] eine Auswahl zu treffen, wie sie dem Zweck, zur Tugend zu bilden, angemessen ist; wobei aber in Betracht kommt, dass dieser Zweck selber sich der Einwirkung der Tradition nicht entziehen kann, da jedes Geschlecht dem nächsten *seinen* Begriff von Tugend überliefert. [4] Diese Folgerungen sind unabweislich, jedoch spricht sich Herbart über das Verhältniss der Pädagogik zur Geschichte nicht direct aus. Es hängt dies damit zusammen, dass er den Process der Ueberlieferung der Gesittung nicht vom pädagogischen, sondern vom psychologischen Standpunkte aus in Erwägung zieht und aus dem fruchtbaren Satze: „In jedem von uns lebt die ganze Vergangenheit“ [5] die pädagogischen Consequenzen abzuleiten unterlässt. Von der empirischen Psychologie sagt er ausdrücklich, dass sie, von der Geschichte des Menschengeschlechts getrennt, nichts Vollständiges ergebe, vielmehr zur Erklärung der psychischen Phänomene die Entwicklung der Menschheit anzuziehen habe, um dem Geiste nicht Erworbenes als ursprüngliches Eigenthum anzurechnen. [6] Da ihm nun die Psychologie ihrerseits als Hülfswissenschaft der Pädagogik gilt, so bleibt es unbenommen zu behaupten, dass bei Herbart auch die Geschichte als solche verwendet sei.

---

[1] Ebenda Anm. 2. (*Werke* IX. S. 210.)
[2] *Pädagogische Schriften* II, XXII. (*Werke* II. S. 163.)
[3] *Werke* VIII. S. 398.
[4] *Werke* VIII. S. 163.
[5] *Werke* I. S. 302.
[6] *Werke* V. S. 39 und XII. S. 402. Näheres in den Vorbemerkgn. zu II, XXI.

Es war nöthig, den vorstehenden Erwägungen über das Verhältniss der Pädagogik zur Philosophie bei Herbart hier eine Stelle zu gewähren, weil dieselben für die Einrichtung einer Separatausgabe seiner pädagogischen Schriften maassgebend sein mussten und zugleich für deren richtige Benutzung den Fingerzeig geben.

Der *weitgreifende Zusammenhang,* in welchem bei Herbart die Pädagogik mit den andern philosophischen Disciplinen steht, und die hervorragende Bedeutung, welche das pädagogische Interesse für sein gesammtes Philosophiren hat, erschweren es, seine Lehren und Aeusserungen über Erziehung aus dem Ganzen seiner geistigen Schöpfungen herauszulösen. Einerseits sind dieselben nicht in jenen Schriften allein, die sich als pädagogische ankündigen, zu suchen, sondern auch in anderen, ja so gut wie in allen Werken anzutreffen; andererseits verlangen diese letzteren, abgesehen von ihrem pädagogischen Gehalte, auch zur Erklärung jener Lehren angezogen zu werden, was wiederum beinahe von allen gilt, insbesondere aber von den Schriften zur Psychologie und praktischen Philosophie.

Was den ersten Punkt betrifft, so bieten sich zunächst die umfänglicheren pädagogischen Partieen der *Kurzen Encyklopädie der Philosophie,* 1831 und 1841, und der *Analytischen Beleuchtung des Naturrechts und der Moral,* 1836, dar, welche unter Nr. XXII und XXIII im zweiten Bande Aufnahme finden; allein es verlangt auch die Einleitung in die Philosophie, die, wie bemerkt wurde, Herbart als pädagogisches Problem behandelte, Vertretung, welche ihr durch Aufnahme der *Kurzen Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen* unter Nr. VI und durch Mittheilungen aus älteren Vorlesungen über den Gegenstand, sowie aus dem davon handelnden Lehrbuche, beides unter Nr. XI des ersten Bandes, gewährt wird. Dagegen empfahl es sich nicht, die grosse Anzahl kürzerer Aeusserungen über pädagogische Gegenstände unter selbständigen Rubriken mitzutheilen; vielmehr erscheinen dieselben den Büchern und Abhandlungen in Form von Anmerkungen zugetheilt, wodurch der Uebelstand vermieden wird, vielerlei Bruchstücke zusammenzuhäufen. War es möglich, hierbei eine gewisse Vollständigkeit zu erzielen, so konnte nicht in gleichem Maasse der zweiten Rücksicht, der Sorge für die Erklärung der pädagogischen Ansichten durch psychologische, ethische und andere Lehren Herbart's, genug gethan werden: die angezogenen erklärenden Stellen, die erläuternden Noten und Ver-

weisungen auf andere Werke können und wollen nur dem vorläufigen Verständnisse dienen, und es wird durch dieselben, wer irgend gründlicher auf die Herbart'sche Pädagogik einzugehen gewillt ist, der zusammenhängenden Lectüre wenigstens der Herbart'schen Lehrbücher nicht enthoben. Die durch ihre Verdienste um Herbart rühmlichst bekannte Verlagshandlung hat darum auf den Wunsch des Herausgebers Sorge getragen, dass die Besitzer der *Pädagogischen Schriften* die Lehrbücher zur Einleitung in die Philosophie und zur Psychologie, die *Allgemeine praktische Philosophie* und die Schrift *Ueber philosophisches Studium* in Separatausgaben zu ermässigten Preisen erhalten können, welche Schriften dasjenige darbieten, was *zunächst* in das tiefere Verständniss einzuführen geeignet ist und die man daher als eine Art Ergänzungsband der vorliegenden Ausgabe bildend, betrachten wolle.

Der weitere Umstand, dass die Fortschritte des pädagogischen Denkens auf die *Entwickelung* der Philosophie Herbart's vielfachen Einfluss ausübten, gebot, die pädagogischen Schriften, um das Verfolgen jener Fortschritte zu erleichtern, in *chronologischer Reihenfolge* vorzulegen und mit einschlägigen Vorbemerkungen zu begleiten. So sind die Aufsätze Herbart's aus seiner Erzieherzeit vorangetreten, erweitert durch eine Auswahl aus den gleichzeitigen Briefen, welche die *Herbartischen Reliquien* darbieten; noch weiter zurückzugehen und mit den älteren Briefen aus der Jenenser Zeit zu beginnen, schien nicht rathsam, da diese zwar über Herbart's Selbsterziehung interessante Aufschlüsse geben, aber selber der Erklärung zu sehr bedürfen; in Bezug auf sie muss also auf die *Reliquien* selbst verwiesen werden. Für die Schrift über *Pestalozzi's ABC der Anschauung* ist die erste Ausgabe von 1802 zu Grunde gelegt; die einzelnen Erweiterungen von 1804 sind unter dem Texte fortlaufend angegeben, dagegen die *Nachschrift* von 1804 und die mit ihr zusammenhängende Abhandlung *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, die allerdings um 1802 abgefasst ist, aber die Form, in der sie vorliegt, ohne Zweifel den ethischen Studien Herbart's von 1803 verdankt, sind unter einer besondern Nummer aufgeführt, da beide nach Inhalt und Ton einen merklichen Fortschritt zeigen. Dagegen wird beim *Umriss pädagogischer Vorlesungen* die zweite erweiterte Ausgabe von 1841 zu Grunde gelegt, da sich diese ungleich häufiger citirt findet, als die

erste von 1835, welche nur geringe Verbreitung gefunden hat, und sich die 1841 zugekommenen Partieen unschwer markiren lassen.

Einige Abweichungen von der chronologischen Folge erlaubt sich der Herausgeber ferner im zweiten Bande Nr. XII, wo unter der Gesammtüberschrift: *Aus dem Königsberger pädagogischen Seminar* der Uebersichtlichkeit wegen Partieen zusammengefasst werden sollen, die der Zeit nach hinter die nächstfolgende Nummer gehörten; ferner ebenda unter Nr. XX, wo alle aufzunehmenden Recensionen aus demselben Grunde unter einem Haupttitel vereinigt werden; endlich in Bezug auf die Abhandlung *Ueber die dunkle Seite der Pädagogik* von 1812, welche, wegen ihres Zusammenhanges mit der nicht aufzunehmenden Abhandlung: *Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung*, *Werke* VII. S. 29 f., nicht als besondere Nummer auftreten konnte und daher theils in die Vorbemerkungen zur *Allgemeinen Pädagogik*, Band I. Nr. X, theils in jene zu den *Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*, Band II. Nr. XXI, hineingearbeitet wird.

Dagegen hat das umfängliche und werthvolle Material, welches Hartenstein im dritten Bande von *Herbart's kleinen philosophischen Schriften* und mit Erweiterungen am Schlusse des elften Bandes seiner Gesammtausgabe unter der Ueberschrift: „Aphorismen zur Pädagogik“, nach sachlichen Rücksichten geordnet, vorlegt, eine chronologische Sichtung, soweit diese durchführbar war, erfahren. Die Aphorismen der „ältesten Hefte“ wurden den Nummern V bis IX des ersten Bandes, also den älteren Schriften, in der Form von Anmerkungen beigegeben; die Bruchstücke aus einer Nachschrift des Collegs über Pädagogik vom Jahre 1807/8 wurden unter einer besondern Rubrik XI mit andern Mittheilungen aus Collegienheften zusammengestellt, unter Zufügung einiger Aphorismen, die Hartenstein mit jenen Bruchstücken zugleich veröffentlichte; endlich werden die Aphorismen der Königsberger Zeit den späteren Schriften wiederum als Anmerkungen beigefügt werden. Diese Vertheilung, welche den Vortheil bietet, dass die lockere Aufschichtung zusammenhangsloser Notizen vermieden bleibt, hat nur in Bezug auf die ältesten Aphorismen den Nachtheil, dass sie einen Ueberblick über diese Vorarbeiten zur *Allgemeinen Pädagogik* nicht gewährt. Dieser, sowie ein anderer allgemeiner Nachtheil der chronologischen An-

ordnung, der in dem bunten Wechsel der Gegenstände liegt, soll dadurch seine Abstellung finden, dass am Schlusse des zweiten Bandes ein *comparatives Materienregister* zur Orientirung und Gesammtübersicht gegeben werden wird.

Die Rücksicht auf die *praktisch-historische Seite* der Herbart-schen Pädagogik verlangt zunächst, dass das darauf bezügliche Material unverkürzt wiedergegeben werde. Darum finden ausser den werthvollen Gaben der *Reliquien (Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien,* 1802, Band I. Nr. II, *Bericht aus dem pädagogischen Seminar,* Band II. Nr. XII, *Gutachten über die Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Realschulen,* 1823, Nr. XVII, *Mathematischer Lehrplan für Realschulen,* 1824, Nr. XVIII) mehrere bei Hartenstein nicht abgedruckte Recensionen über pädagogische Werke, Band II. Nr. XX. 1, 3, 5, und die Aufsätze von Dissen, Thiersch und Kohlrausch Band I. Nr. XI Aufnahme, welche, im Anschlusse an die *Allgemeine Pädagogik,* Herbart's Aeusserungen über den ersten klassischen Unterricht in praktischer Hinsicht ergänzen und eine geschichtliche Bedeutung gewonnen haben. Dieselbe Rücksicht gebot auch, bei den Lehren und Aeusserungen Herbart's einerseits die Voraussetzungen, welche sie theils in der Zeitgeschichte im Allgemeinen, theils in der pädagogischen Literatur und dem Schul- und Studienwesen der Zeit haben, anzudeuten, und andrerseits der Aufnahme, Beurtheilung, Anwendung und Fortbildung, welche sie fanden, Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es ist dies in den Vorberichten und Anmerkungen geschehen, wobei, wie es die Natur der Sache mit sich bringt, im ersten, die älteren Schriften enthaltenden Bande, mehr die Voraussetzungen, im zweiten mehr die Wirkungen in Betracht gezogen werden. Dagegen musste das Anziehen von Parallelstellen aus Schriften anderer Pädagogen und Denker, so nahe es oft lag, sehr beschränkt werden, weil dies die Anmerkungen ungebührlich angeschwellt hätte; nur in einigen Fällen wurden aus besonderen Gründen entsprechende Aeusserungen, besonders Pestalozzi's, Kant's und Fichte's mitgetheilt. Ob in dem, was die Anmerkungen in dieser und in anderer Richtung bieten, immer das rechte Maass eingehalten worden, kann der Herausgeber nicht entscheiden; im Ganzen wurde auf das Bedürfniss des gebildeten Schulmannes, dem die Philosophie Herbart's nicht ganz fremd und von der pädagogischen Literatur der Zeit etwa das

bekannt ist, was die Richter'sche *Pädagogische Bibliothek* vorlegt, Rücksicht genommen.

Bei Herstellung des Textes wurden, soweit es möglich war, die Originalausgaben zu Grunde gelegt; für die Partieen, deren Mittheilung wir Hartenstein verdanken, fand durchweg eine Vergleichung des Abdrucks der *Sämmtlichen Werke* mit dem älteren der *Kleinen philosophischen Schriften* statt. Emendationen von Belang sind in besonderen Anmerkungen erwähnt, unbedeutendere theils durch Klammern [ ] eingeführt, theils, besonders in den mathematischen Partieen, stillschweigend vorgenommen worden. In Bezug auf die Interpunktion wurde nach Hartenstein's Vorgang die Eigenthümlichkeit Herbart's, die Zeichen ebensowohl als Ruhepunkte des Sprechens wie des Denkens zu behandeln, als charakteristisch, bewahrt und nur in solchen Fällen eine Aenderung vorgenommen, wo die Häufung der Kommata und Semikola geradezu das Verständniss erschwerte. Ebenso ist Herbart's, besonders in der *Allgemeinen Pädagogik* zu Tage tretende Vorliebe, die Nuancen der Betonung von Worten und Sätzen, wie sie der Vortrag zum Ausdruck zu bringen hat, auch im Druck, und zwar durch Wechsel der Drucksorten, anzudeuten, geschont worden, weil sich in ihr äusserlich die Bedeutung zeigt, welche bei ihm der mündliche Vortrag für die Ausbildung des Stiles hat. In orthographischer Hinsicht dagegen wird von der Aufrechterhaltung veralteter Schreibweisen, wie sie sich Hartenstein zum Theil noch zur Pflicht macht, Abstand genommen.

Inhaltsverzeichniss.

Seite

I. Aus Herbart's Erzieherleben. Briefe und Berichte 1797—1800 . 7

II. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien 1801 74

III. Ueber Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen 1802 87

IV. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt 1802

Einleitung 110

Erster Abschnitt. Ueber die Einrichtung des ABC der Anschauung 140

Zweiter Abschnitt. Darstellung des ABC der Anschauung . 153

Dritter Abschnitt. Gebrauch des ABC der Anschauung . . 211

V. Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik 1802 . . 231

VI. Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen 1804 247

VII. Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, eingeführt durch die Nachschrift zur zweiten Auflage von *Pestalozzi's Idee etc.* 1804 263

VIII. Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode. Eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen 1804 303

IX. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet 1806

Einleitung 335

Erstes Buch. Zweck der Erziehung überhaupt.

Erstes Capitel. Regierung der Kinder 350

Zweites Capitel. Eigentliche Erziehung 360

Zweites Buch. Vielseitigkeit des Interesse.

Erstes Capitel. Begriff der Vielseitigkeit 376

Zweites Capitel. Begriff des Interesse 387

Drittes Capitel. Gegenstände des vielseitigen Interesse 391

Viertes Capitel. Unterricht 396

Fünftes Capitel. Gang des Unterrichts 416

Sechstes Capitel. Resultat des Unterrichts 449

Seite

Drittes Buch. Charakterstärke der Sittlichkeit.
Erstes Capitel. Was heisst Charakter überhaupt? . . 457
Zweites Capitel. Vom Begriff der Sittlichkeit 462
Drittes Capitel. Woran offenbart sich der sittliche Charakter? 467
Viertes Capitel. Natürlicher Gang der Charakterbildung 468
Fünftes Capitel. Zucht 485
Sechstes Capitel. Blicke auf das Specielle der Zucht . 505
X. Aus akademischen Vorlesungen 1807—1808
A. Aus den Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie 534
B. Aus den Vorlesungen über praktische Philosophie . . . 541
C. Aus den Vorlesungen über Pädagogik 544
Anhang 559
XI. Aus der Göttinger pädagogischen Gesellschaft 1809
Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von L. G. Dissen 573
Bemerkungen über die Lectüre des Herodot nach der des Homer von Friedrich Thiersch 592
Ueber den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht von F. Kohlrausch 599

I.

AUS HERBARTS ERZIEHERLEBEN.

Briefe und Berichte.

1797—1800.

Vorbemerkungen.

Herbart war von Beginn des Sommers 1797 an bis zu Anfang des Jahres 1800 Erzieher im Hause des Berner Patriciers Steiger von Reggisberg. Es waren ihm dessen drei älteste Söhne, damals im 14., 10. und 8. Jahre stehend, anvertraut. Sowohl Herr von Steiger, als der jugendliche Erzieher erfassten die Aufgabe der Kindererziehung in ihrem ganzen Ernst; es wurde bestimmt, dass Herbart alle zwei Monate über sein Verfahren und die Fortschritte seiner Zöglinge an deren Vater schriftlich Bericht erstatten solle. Ob diese Bestimmung streng durchgeführt wurde, somit Herbart etwa 15 solcher Berichte niedergeschrieben, ist nicht zu ersehen; erhalten sind uns nur 5, von denen Hartenstein in Herbarts Nachlasse Abschriften vorfand und auszugsweise in der Einleitung zu *Herbarts kleinen Schriften* I. S. XXXIII—XLI benutzte, vollständig aber in seiner Ausgabe der *sämmtlichen Werke Herbarts* B. XI S. 3—44 veröffentlichte. Sie sind von den Freunden der Herbart'schen Philosophie, als Quellen für das Verständniss der Jugendentwickelung des Denkers, längst geschätzt worden; eine eingehende Besprechung aber hat ihnen erst Dix im *„Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“* 1870 S. 229—294 gewidmet, die darum von besonderem Interesse war, weil ihrem Verfasser ungedruckte Briefe Herbarts und seines Kreises zur Verfügung standen. Dank dem pietätvollen Fleisse T. Zillers liegen dieselben jetzt in den *„Herbartischen Reliquien“* Leipzig 1871, öffentlich vor. Briefe und Berichte ergänzen sich gegenseitig, um uns ein deutliches Bild von Herbarts Erzieherleben zu geben und uns in willkommenster Weise in die Kenntniss seiner frühesten pädagogischen Bestrebungen einzuführen.

Was die Personen anlangt, welche in den Berichten und Briefen erwähnt werden, so seien sie an dieser Stelle mit einigen Worten eingeführt. Herbart war in Jena in eine Gesellschaft von Studirenden, welche sich die „literarische“ oder auch die „der freien Männer“ nannte, eingetreten und hatte mit mehreren Mitgliedern derselben einen engen Freundschaftsbund geschlossen. Dahin gehören: Johann Smidt, einer der Gründer der Gesellschaft, nachmals Senator und Oberbürgermeister von Bremen, besonders um die Umgestaltung des Bremer Schulwesens zu Anfang des Jahrhunderts sehr verdient, gestorben 1856; ihm widmete Herbart 1806 seine *allgemeine Pädagogik* und bewahrte ihm lebenslang warme Freundschaft; Böhlendorf, aus Curland, der mit Herbart zugleich eine Erzieherstelle in der Schweiz annahm und daselbst mehrfach anregend auf ihn wirkte; er veröffentlichte später einige Dramen (dar-

unter ein Trauerspiel *Ugolino*), starb aber, ehe sein Talent entwickelt; von Berger, der vor Herbart nach der Schweiz gegangen war, später Professor in Kiel; Rist, später Privatsecretär beim dänischen Minister Grafen Schimmelmann, dann Geschäftsträger an mehreren auswärtigen Höfen, zuletzt Conferenzrath in Schleswig; Muhrbeck aus Greifswald, der ebenfalls mit Herbart zugleich nach Bern ging, später Professor in Greifswald; Fischer, ein Theologe, der vor Herbart nach Bern übergesiedelt, um sich dort um eine Predigerstelle zu bewerben; er hatte von Herrn von Steiger die Vollmacht erhalten, einen Erzieher für dessen Haus auszuwählen; da es längst sein Wunsch gewesen, Herbart nach Bern zu bringen (hatte er ihm doch sogar angetragen, umsonst bei ihm zu wohnen), so gereichte es ihm zu hoher Freude, als Herbart auf Anregung seiner Mutter die Stelle übernahm. Ein anderes Mitglied jener Gesellschaft und Freund von Herbart in Jena war Johann Dietrich Gries aus Hamburg, der berühmte Uebersetzer Tasso's, Ariosts und Calderons, der einzige Romantiker, mit dem Herbart in näherer Beziehung stand.

Ein älterer Freund Herbarts war sein Landsmann, der Oldenburger Gerhard Anton von Halem (geb. 1752, gest. 1819), Regierungsdirector in Oldenburg; er war seit 1780 schriftstellerisch thätig. Seine Werke zeugen mehr von Vielseitigkeit, als höherer poëtischer Begabung. Es giebt von ihm epische Dichtungen: Idyllen von antiker Form, Gedichte, die altfranzösische und spanische Stoffe aus der Zeit der Troubadours behandeln, ein Epos „*Gustav Adolph*", ein Epos „*Jesus, der Stifter des Gottesreiches*" (1810), die Messiade fortsetzend und „das Menschliche" in der Erscheinung Christi zur Anschauung bringend; ferner lyrische Dichtungen, darunter Vaterlandslieder; Dramen, darunter ein „*Wallenstein*" (1786). Als seine wichtigsten Werke gelten die geschichtlichen: „*Geschichte des Herzogthums Oldenburg*" (1794—97), „*Leben Peters des Grossen*" 1803, „*Lebensbeschreibung des Feldmarschall Münnich*" 1803, „*Biographie Peters III.*", 1808, „*Russische Günstlinge*" 1809. Auch hat er eine Selbstbiographie geschrieben, welche aber erst 1840 veröffentlicht worden ist. — Halem redigirte zu Anfang des Jahrhunderts eine Zeitschrift „*Irene*", an der wir auch Herbart thätig finden werden. Auch widmete er Halem sein erstes Buch über das ABC der Anschauung. Von Oldenburg her war Herbart auch mit Zehender, herzoglichem Cabinetssecretär, einem geborenen Berner, bekannt, der die Verbindung Herbarts mit der Schweiz zuerst in Gang gebracht zu haben scheint.

Die Steiger'sche Familie, in welche Herbart eintrat, gehört einem alten und ehrenreichen Berner Stamme an. Nach dem Wappen theilte sich der Stamm in die Steiger mit dem weissen und die mit dem schwarzen Steinbock. Ein Steiger, Niklaus Friedrich, war jener Zeit Schultheiss von Bern; bei einer der Steiger'schen Familien war in den Jahren 1793—96 Hegel Erzieher gewesen. Der Principal Herbarts war Landvogt von Interlaken; sein Wohnsitz jedoch Bern und im Sommer sein Landgut Märchligen, eine Stunde von der Stadt. Seine Gattin ent-

stammte ebenfalls einem patricischen Geschlechte; ihre Ehe war, als Herbart in das Haus kam, mit sieben Kindern gesegnet: Ludwig, Carl, Rudolf, Henriette, Sophie, Justine, Franz; später verlautet noch von einer „kleinen Josefine." —

Die Erfahrungen, welche Herbart im Steiger'schen Hause sammelte und die inneren Erlebnisse jener Zeit waren ihm für das ganze Leben unverloren. Noch später galt ihm der Hauslehrerberuf als die eigentliche Schule des Erziehers. „Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muss es in dem kleinen dunklen Raume, in welchem er vielleicht Anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, dass er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermessliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muss ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das angemessenste auszuheben. Sei er stark und biegsam zugleich, dennoch muss ihm die Stärke und die Biegsamkeit, die er nöthig hätte, um die verschiedenen Stimmungen seines Anvertrauten vollkommen zu beherrschen und zu schonen, idealisch erscheinen. Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muss ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hülfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muss er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen. So beginnt die Bildung des ächten Erziehers." (*Ueber Erziehung unter öffentl. Mitwirkung* 1810.)

An zahlreichen Stellen der späteren Schriften bezieht sich Herbart auf die Erfahrungen seines Erzieherlebens. Unschwer erkennt man in Darstellungen jugendlicher Charaktere, die er einflicht, die Züge seiner Zöglinge wieder; besonders Carls, mit welchem ihn in späteren Jahren herzliche Freundschaft verknüpfte.

Die Aeusserungen Herbarts über pädagogische Fragen, wie sie in den Berichten und Briefen aus der Zeit seiner Thätigkeit als Erzieher vorliegen, gewinnen ein besonderes Interesse, wenn man sie mit seinen gereiften Ansichten der späteren Jahre zusammenhält. Es ergiebt sich alsdann nicht nur, dass jene vielfach Keime zu diesen enthalten, sondern dass auch die Grundzüge des pädagogischen Systems Herbarts in ihnen vorgebildet liegen.

Herbart ist schon in der Schweiz darüber klar, welches die Grundmängel der bisherigen Pädagogik sind und auf welchem Wege sie gehoben werden müssen. Er gedenkt „der Menge von Pflichten", welche die Erziehungsschriften auferlegen und verlangt, dass „Eins durch das Andere geschehe" und das Verhältniss von Zweck und Mittel bestimmt werde. Welches aber der herrschende Zweck der Erziehung sei, wird noch nicht angegeben. Die Auffassung des Unterrichts als Mittel der Erziehung ist ihm bereits geläufig. Er ist bestrebt, einem der Zöglinge Vielseitigkeit des Interesse zu geben, damit er ihn „irgendwo fassen könne, um ihn zu erziehen"; bei dem andern erblickt er in der Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens

den Stoff der künftigen Erziehung und freut sich, dass er „ausgeweitet“ ist. Unterricht bringt ihn mit den Zöglingen zusammen: aber „es bedarf dafür etwas, das Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigt.“ Noch stellt er der Erziehung nicht die Doppelaufgabe: Vielseitigkeit des Interesse mit Charakterstärke der Sittlichkeit zu vereinen, aber schon gedenkt er der Pflicht, keine menschliche Kraft zu lähmen, sondern „unter dem Schutze des sittlichen Gesetzes und unter seiner milden Herrschaft“ alle zum Gedeihen zu bringen.

Von den Unterrichtsgegenständen gilt ihm Poësie und Geschichte bereits als ein vorzügliches Mittel zur Charakterbildung, als Quelle der sittlichen Einsicht; und dies hängt mit seiner Auffassung der Moral zusammen, die mehr eine „umherblickende“, weniger vorschreibende, mehr Gedanken erzeugende, als das Gewissen drückende sein soll.

Charakteristisch tritt ferner die Würdigung des Knabenalters hervor, das er nicht voreilig und gewaltsam geendigt wissen will, dem er vielmehr einen besonders fruchtbaren und tiefwirkenden Lehrstoff zuweist: die Odyssee. Dass diese der Ausgangspunkt der classischen Studien sein müsse, ist ihm ausgemacht; zur Fortsetzung fasst er zuerst nur Herodot, Plato, Xenophon, Sophokles ins Auge, später noch das neue Testament, Livius, Cicero, Tacitus. Des alten Testamentes geschieht — und das ist charakteristisch — keine Erwähnung. Die Mathematik steht ihm sehr hoch, sie verleiht klare Einsicht überhaupt; sie soll einen der beiden Fäden bilden, an welchen der Unterricht fortschreitet; Poësie und Geschichte bilden den andern. Die Modificationen der Ansichten Herbarts über diesen Punkt werden weiter verfolgt werden. Am wenigsten entwickelt sind seine Ansichten über die Geographie und die Naturkunde.

Die Scheidung von Regierung, Unterricht und Zucht ist noch nicht durchgeführt; allein die Regierung wird bereits als Thätigkeit des Erziehers genannt, wenn schon sie der Erziehung entgegengesetzt wird; sie gilt als „nothwendiges Uebel; sie schwächt und tödtet die Kraft, während sie die Erziehung lenkt und erhebt.“

Ein weiterer Zug der Herbart'schen Pädagogik findet sich ebenfalls bestimmt ausgesprochen: die Forderung, dass der Unterricht auf das Zusammengehen der geistigen Interessen des Schülers und Lehrers angelegt sein solle; Herbart studirt selbst die Geschichte in dem Sinne, in welchem er sie lehren will; er treibt Mathematik und fährt darin fort, so lange dieselbe einen Hauptgegenstand des Unterrichts bildet; er will seiner Zöglinge wegen Staatswissenschaften treiben; mit Freuden wird er Mitschüler seines ältesten Zöglings, als dieser naturgeschichtliche Vorlesungen hört.

Briefe und Berichte.

I.

Aus einem Briefe an Smidt.

Jena, (Ende des Winters 1797).

In was für einer Welt von Hoffnungen, Wünschen, Besorgnissen, Plänen ich jetzt lebe, hat Dich Böhlendorf schon einen Posttag früher begreifen lassen. Ob ich den Anblick des Fuchsthurms mit dem der Alpen vertauschen *wolle*, das kostete keine lange Ueberlegung; ich lasse hier jetzt meine Lehrer und meine Freiheit zurück, um sie nach einigen Jahren, fähiger sie zu benutzen, vielleicht auch mit tieferem Gefühle ihres Werths, am selbigen Platze wiederzufinden, und folge einer Reihe von innigen Freunden, mit denen ich Genuss und Arbeit zu theilen und an die ich mich in trüben oder schwachen Stunden anzulehnen gewohnt bin. — Ob man von anderen Seiten meinem Wunsche entgegenkommen werde, frägt sich noch, doch ist es wahrscheinlich. Noch bitte ich Dich indessen, das Ganze als ein strenges Geheimniss zu behandeln und insbesondere nicht etwa in einem Briefe an Fichte[1] vorauszusetzen, dass er davon benachrichtigt sei; denn das wird gerade zu allerletzt geschehen. . . .

Eine Reise nach der Schweiz habe ich immer für mich noch viel zu früh geglaubt, diese bleibt reiferen Jahren aufbehalten; nur um in reinerer Luft, im Anschauen der unerschütterlichen, unergründlichen, Himmel und Erde verbindenden Alpen das Bild der Wahrheit fester ins Auge zu fassen, die Phantasie zu beflügeln, das Gefühl zu beleben, das Organ selbst zu stärken, darum wünschte ich mich in das Land, von wo Bergers Ruf zu uns so laut erschallte. Heiliger, inniger wollte ich werden — nun bietet mir's überdas die Welt der Menschen an, mich klüger und fester zu machen — die Freundschaft

[1] Herbart stand mit seinem Lehrer Fichte in engem Verkehr. Er war von Prof. Woltmann, einem geborenen Oldenburger, an Fichte empfohlen worden; wiederholt hatte Herbart seinem verehrten Lehrer Aufsätze überreicht, die zum Theil seine Bedenken an der „Wissenschaftslehre" enthielten. Warum Fichte von dem Plane, nach der Schweiz zu gehen, zunächst nichts erfahren sollte, ist leicht zu errathen: er hätte das Bedenken gehabt, welches Herbart selber im ersten Augenblicke äusserte, als seine Mutter ihm den Vorschlag dazu machte: dass er „lange noch nicht fertig" sei. (Vgl. *Herb. Reliquien* S. 54.) Herbart hatte 3 Jahre in Jena studirt (1794—97) und war noch nicht 21 Jahre alt, als er den Plan fasste, Hauslehrer zu werden.

breitet dort ihre Arme aus, mich zu empfangen — die Musen versprechen, mich nicht zu verlassen — und über alles Andere, meine Mutter frägt selbst zuerst: warum folgst du dem Winke nicht? Nun folge ich, folge gern und freudig, aber mit dem festen Vorsatze, erst das Glück zu *verdienen,* was sich mir darbietet. . . .

II.

Aus einem Briefe an Rist.

Göttingen, den 28. März 1797.

Komm in die Schweiz! Freundschaft und schöne Hoffnung führen mich dahin... Ich lasse Dir Zeit, denn wahrscheinlich bleibe ich etwa drei Jahre dort. Täuscht mich meine Hoffnung, so würde ich sehr unglücklich sein. Auf zwei Jahre bin ich gebunden, ich weiss nicht, wie ich es tragen werde! Schwere Pflicht fordert mich zur äussersten Anstrengung auf. . . .[2]

Ich bin sehr ernsthaft geworden; und ich suche umsonst nach einer Aussicht, wohin ich meinen Blick zuversichtlich wenden könnte. Ich bin mir selbst zuvor geeilt; thue das nicht. Du thust es wirklich nicht und darum bist Du froh und heiter. Bleibe es und bleibe mein Freund.

Dein Herbart.

III.

Brief an Rist.

Bern, am 12. Juni 1797.

Lieber Rist!

Eben habe ich Deinen lieben Brief Fischer und Muhrbeck vorgelesen und nun will ich auf des Letzteren Zimmer gleich darauf antworten; denn ich bin heute in Märchligen beurlaubt, und darf den Sonntag mit meinen Freunden leben.

Wie Du mit Deiner freundlichen, heiteren Stirn zu mir gekommen bist, mir wohlzuthun, so will ich mit meiner trübern Dich besuchen, mich Dir zu zeigen, wie ich bin; Du wirst sehen, was Du mit mir anfangen kannst. —

Nach dem Eingange erwartest Du wohl wieder solche Zeilen, wie die aus Göttingen. Aber freue Dich, was damals in ängstlichem Nebel verhüllt in der Ferne vor mir lag, war nur furchtbar durch den Nebel; nun ich da bin, finde ich ein Plätzchen, gerade so schön,

---

[2] Wie ernst Herbart von vorn herein seine Aufgabe auffasste, geht unter anderem daraus hervor, dass er bei seiner Durchreise durch Göttingen in Freundeskreis die Frage aufwarf, ob man überhaupt erziehen dürfe. Eine spätere Aeusserung (u. S. 32), er habe bei Antritt seiner Stellung nur an sich gedacht, ist nicht ernst gemeint.

als es sein darf, um nicht zu vergessen, dass es die *wirkliche* Welt ist, in der wir leben. Märchligen ist der schönste Ort, den ich bis jetzt in der Schweiz gesehen habe. Das Stück Land, das man mir zu bearbeiten gegeben hat — Ludwig Steiger mag mir diese Vergleichung vergeben, denn bis jetzt gehört er wirklich mehr ins Reich der Dinge als der Geister — ist von der Natur nicht vernachlässigt; aber es hat schrecklich lange brach gelegen, ist hart und fest geworden und man muss erst mit allen Kräften graben, ehe man etwas darauf säen kann. Dagegen sind alle Werkzeuge, die ich gebrauchen kann, im Ueberflusse da, und der Ruheplätzchen auch genug und zum Theil sehr schön, wo ich froh werden oder über das, was ferner zu thun ist, nachsinnen kann. Freundliche Gesichter und hülfreiche Hände, sofern Hülfe möglich ist, und Achtung und Gefälligkeit, und vor allen Dingen völlige Freiheit in der Anordnung der Arbeit, verbunden mit dem grössten Interesse an ihrem Erfolg — das war es, was ich nöthig hatte, und das habe ich im Hause des Landvoigts Steiger gefunden.

Ueberdas eine Familie, und den Rang eines Gliedes der Familie, einen Rang, den ich gewiss nicht hingäbe, böte mir auch Steiger den weissen Steinbock, den er im Wappen führt, dafür an. — Der Mann ist Mann, und die Frau ist Frau, und die 7 Kinder sind Kinder. Sie alle sind wirklich, was sie sind, und befriedigen so wenigstens die Forderungen der Wahrheit, wenn auch nicht die Bitten der Schönheit. Das Letztere kann ich auch noch nicht, ich bin mit jenem noch nicht fertig und muss allen Ernst, den ich nur habe, aufbieten, um ein wirklicher Hauslehrer zu werden und zu bleiben. Da übrigens ein Hauslehrer ein so wunderlich geartetes Wesen ist, dass bei ihm die Bitten der Schönheit Forderungen werden, sintemal er ihnen bei seinen Zöglingen ein williges Ohr verschaffen *soll,* so ist es mein grosses Glück, dass Ludwig in seinem 14. Jahre noch zu ungebildet, und Carl und Rudolf im 10. und 8. noch zu jung sind, um mir in *der* Rücksicht nicht wenigstens Zeit zu lassen.

Der Arbeit bedurfte ich mehr, als alles Andern; und zwar einer Arbeit, die mein ganzes Wollen umfasste, es zugleich in Portionen theilte und diese an die Zahl der Glockenschläge bestimmt und fest anheftete. In Jena war ich in der letzten Zeit zu träge oder zu dumm, meine Wissenschaftslehre[3] förmlich und ordentlich fortzu-

---

[3] Herbart kam mit einer umfassenden philosophischen Vorbildung nach Jena. Vgl. in den Vorbemerkungen zu den *„Hauptpunkten der Metaphysik“* 1806: „In der Stille sind die Gedanken, deren kürzeste Bezeichnung hier erscheint, während des Laufes von 18 Jahren auf eigenem Boden gewachsen und gezogen“, wonach also sein philosophisches Denken von 1788 (d. i. 6 Jahre vor seinem Abgang zur Universität) datirt. Dasselbe bezeugt eine andere Aeusserung aus späterer Zeit: „Jahre lang vor dem Eintritt in die Fichte'sche Schule war des Verfassers philosophisches Denken durch

führen, zu stolz, um andere Beschäftigungen in ihre Stelle zu setzen, zu arm an Mannigfaltigkeit der äusseren Verhältnisse, um im Leben das Bedürfniss eines sichern, ganz geprüften, aller Wege kundigen Führers — so etwas soll doch wohl ein philosophisches System sein — tief genug zu fühlen. Auch wurde mir die letzte Zeit die Physiognomie der Universität und das Leben im Burschenquartier gar zu widerlich. Die wirkliche Welt ist zwar wohl allenthalben nur eine Werkstatt, aber auch unter den Werkstätten ist doch ein ungeheurer Unterschied; die eine ist denn doch sauberer und geräumiger, als die andere. — Eine reichere Umgebung, mehr Fülle von Naturgrösse und Natur-Schönheit und Niedlichkeit, mehr Anstrengung und Thätigkeit der Menschen, mehr gerades Fortgehen auf dem Wege, den sie nun einmal gewählt haben, findest Du wohl nicht leicht, als hier in Bern. Diese Aristokratie ist mir sehr achtungswürdig, und selbst, wenn sie Fischer und Zehender beide von der philosophischen Lehrstelle ausschliessen, um eine Frau zur Fr. Professorin zu machen, wie sie neulich wirklich gethan haben — so weiss ich, dass das gerade die schlimmste Seite der Aristokratie ist, tröste mich damit, dass sie sich dessen innerlich schämen — das thun sie auch wirklich und haben es gezeigt — und freue mich, dass sie auch einmal einen Landvoigt absetzen, wenn er gleich aus der Mitte ihrer grossen Familie ist, weil er das öffentliche Korn aus Unvorsichtigkeit einem schlechten Unterbedienten überliess, der es über den gesetzmässigen Preis verkaufte. Die grosse, schöne, stolze Stadt Bern mit ihren regelmässigen, äusserst wohl gebauten, doch nicht prächtigen Häusern und Strassen und Arcaden ist von einem wohlhabenden, zufriedenen Lande umgeben, indess das krumme, schiefe, finstere, eckige Zürich mit seinen lächerlichen 3fachen Thoren und bedeckten Wegen und Schanzen — die alle einem nahen Hügel, von wo die ganze Stadt in den Grund geschossen werden kann, die Kniee beugen müssen — sich gegen seine beinahe empörten Bauern in Sicherheit setzen muss, und aus Furcht, sie möchten zu klug werden, ihnen und den Unterthanen der Eidgenossenschaft die *öffentlichen Schulen verschliesst!* — Das sind Thatsachen. Doch ich muss Dir noch etwas von Herrn und Frau Steiger erzählen. Er ist die Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit selbst; dabei aber ist er kein Pedant, ist beinahe ohne Vorurtheile, ist äusserst empfänglich für alles, was man ihm mit Gründen darzustellen weiss, und kann zu Zeiten auch froh sein und scherzen. Unter seiner Regierung lebt das Haus in

---

Wolffische und Kantische Lehren in Gang gesetzt.“ (*Sämmtl. Werke VII. S.* 363). In Jena empfing Herbart einerseits durch Fichte den Antrieb zum strengen philosophischen Denken, andererseits die Anregung zum Studium der alten Philosophen, besonders der Eleaten und Plato's. Da er sich schon als Student in wesentlichen Punkten von Fichte entfernte, konnte er mit einem gewissen Recht von „seiner Wissenschaftslehre“ sprechen.

stiller Gleichförmigkeit fort, die Frau in ihrer immer dauernden Sanftheit, Güte und Milde, die Kinder in ihrer Fröhlichkeit.

Das Haus ist kein Tempel des Genies, aber die Wohnung des gesunden Menschenverstandes, der, wie Du weisst, gar gern auch die Musen und Grazien bewirthet, wenn sie etwa zu bewegen sein sollten, bei ihm einzukehren.

Die Freunde rufen — ich gehöre heute ihnen — von Märchligen aus schreibe ich Dir wieder, sobald ich einen Augenblick finde, der dazu geeignet ist, und den meine auch in der Schweiz schwachen Augen mir nicht verkümmern. Was mir Deine Briefe sind — das sollst Du auch wissen. Leb wohl. Dein Herbart.

IV.

Bericht an Herrn von Steiger (I).[4]

Am 4. November 1797.

Ludwig hat jetzt das 21. Buch im Livius, von 65 Capiteln, geendigt, ist im 22. Buche bis zum 23. Capitel gekommen, hat überdies die ersten 46 Capitel des 21. Buches wiederholt und ist in den Uebersetzungen merkwürdiger Stellen fortgefahren. Die letztere Uebung ist durch die Wiederholung für eine Zeitlang unterbrochen, wird aber, sobald diese geendigt ist, wieder anfangen.

Das Auszeichnende und Schwierigste der neueren chemischen Theorie, — dasjenige, warum ich sie zur Vorübung seiner Urtheilskraft wählte, — die Kenntniss der Grundstoffe und ihrer allgemeinsten Wirkungsgesetze, hat Ludwig jetzt gefasst. Da hievon alles Folgende in der Chemie nur Anwendung ist, so sehe ich jetzt nicht mehr diese Wissenschaft, sondern statt ihrer die Mathematik als Ludwigs Hauptstudium an. Nach meiner jetzigen Darstellung scheint sie ihm fasslicher zu sein, als ehemals. Die ersten Stunden versprachen mir viel; die folgenden, während zwei ganzer Wochen, nahmen wir beinahe alle Hoffnung; in den letzten aber habe ich sie wieder gewonnen. Hätte ich mit der Mathematik auch diesmal wieder abbrechen müssen, so wäre ein ganz anderer Plan nöthig geworden; daher habe ich mit diesem Aufsatze bis jetzt gezögert.

Carl und Rudolf haben das erste Buch der Odyssee[5] von 444

---

[4] Dieser erste Bericht ist der einzige, welcher ein Datum trägt. Abgefasst ist er noch in Märchligen, denn es wird darin des künftigen Aufenthalts in Bern gedacht. Dass er nicht der erste ist, den Herbart überhaupt abstattete, ergiebt sich aus inneren Gründen; auf den Inhalt der früheren Berichte lassen sich keine sicheren Schlüsse machen. Doch scheinen sie unter Anderem die Motivirung des Lehrganges im Griechischen und den Vorschlag einer Lectüre für Ludwig enthalten zu haben.

[5] Ueber die Lectüre der Odyssee giebt Herbart in der Einleitung zur *„Allgemeinen Pädagogik“* nähere Auskunft. Wir ersehen aus derselben, dass

Versen geendigt und wiederholt, und vom zweiten 300 Verse gelesen, auch schon eine Zeitlang das Gelesene täglich schriftlich übersetzt; — im Eutrop sind sie bis ans Ende des dritten Buchs gekommen; — in der Geographie haben wir die Schweiz, den östreichischen und bayrischen Kreis kennen gelernt, und sind jetzt, alle wohl zufrieden mit Carls Vorbereitung, bis in die Mitte des schwäbischen Kreises gekommen.

Non multa, sed multum; — ist das Letztere, und darnach strebte ich, erreicht, so wird hoffentlich der Mangel des Ersteren entschädigt sein.

Da in der Eintheilung unserer Zeit zuweilen Verwirrung zu herrschen schien, so ist auch darüber vielleicht einige Rechenschaft nöthig. Mein erster Stundenplan ward unbrauchbar, sobald Geschichte, Mathematik und grösstentheils das Griechische aus Ludwigs Arbeiten herausfielen, und besonders seitdem ich nöthig fand, ihn beinahe Alles gleich nach dem Vortrage aufschreiben zu lassen. Der Unterricht liess sich nicht an bestimmte Zeiten binden; um Ludwigs ungeübter Fassungskraft aufzuhelfen, musste ich ihn in so kleine Abschnitte, als möglich, theilen; aber diese konnten, wegen der Natur der Wissenschaften, nicht immer gleich ausfallen; und noch viel ungleicher war wegen Ludwigs veränderlicher Disposition die Zeit, die ich dabei verweilen musste, um ihm fasslich zu werden. Des Stoffs zum Aufschreiben führte die Gelegenheit bald mehr, bald weniger herbei, und Ludwigs Fleiss oder Unfleiss brachte bald längere, bald kürzere Zeit dabei zu. Eben so ungleich arbeiteten die Kleinen. Ueberdies liess ich alle gern ihre Erholungsstunden verdienen, also durch schnelleres Arbeiten verlängern, so wie das Versäumte darin nachholen. Es freute mich, dass Ludwig in den langen und heissen Tagen bereit war, Morgens früh um 5 Uhr zu thun, was eigentlich für den Nachmittag bestimmt war; wollte er in seinen besten Stunden auf die Jagd Verzicht thun, so überliess ich

---

er die Motive zu dem Plane nicht erst in der Schweiz gelernt, sondern mitgebracht; dass er, was sein methodisches Vorgehn betrifft, ohne vorhergehende Benutzung von Chrestomathien an den griechischen Text heranging; den Anfangs daneben betriebenen, hier erwähnten, Eutrop sehr bald fallen liess; mit Schwierigkeiten mancher Art zu kämpfen hatte, indem ihm die historischen und mythologischen Vorarbeiten abgingen; die Reminiscenzen des herkömmlichen Griechischlernens die freie Bewegung hemmten, endlich von aussen her „mancher schädliche Wind kam"; begünstigt hat ihn die gesunde Natur seiner Schüler und manches, was er „nur still verdanken darf", das ist wohl das hingebende Vertrauen der Eltern. — Eingehenderes darüber unten in den Anmerkungen zu der Dissen'schen Schrift: *„Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen"*, bevorwortet u. s. w. von Herbart (1809).

Dass Herbart ein reges Interesse für Homer schon mitbrachte, geht unter Anderem daraus hervor, dass er schon 1796 an einem Aufsatz *„über die musikalischen Rücksichten in Homers Gedichten"* arbeitete, was jedenfalls ein liebevolles Studium des Dichters voraussetzt. *(Herb. Rel.* S. 31*)*.

ihm gern alle die Zeit, wo ich ihn doch gewöhnlich völlig stumpf und unbrauchbar fand. — Jetzt gebe ich ihm die Stunde, die Anfangs Nachmittags für ihn bestimmt war, meistens Abends. Dies ist zwar für mich äusserst unbequem, denn es raubt mir alle zusammenhängende Zeit für mich selbst; aber theils ist Ludwig dann gewöhnlich vorzüglich aufgelegt, theils und hauptsächlich möchte ich ihn um vieles nicht Abends müssig wissen. In Bern hätte ich sehr gern *einen* Abend wöchentlich frei; nicht für eine L'hombrepartie, sondern für einen sehr engen Kreis von Freunden, dem ich unendlich viel verdanke, und dem ich mich nicht ohne grossen Nachtheil für mich selbst, — vielleicht also auch für meine Zöglinge, — entziehen zu können glaube. Liesse es sich aber nicht einrichten, ohne dass ich für Ludwig fürchten müsste, so würde ich aufhören, es zu wünschen; und besonders dann, wenn es die mindeste Unzufriedenheit von Seiten Ew. Wohlgeboren veranlassen könnte. — Noch muss ich zweier fester Arbeitsstunden für Ludwig erwähnen, die sich jetzt, seitdem sich Ludwig in der Chemie durch eigne Lectüre forthelfen kann, genauer bestimmen lassen, als bisher. Es sind die von 8—9 Morgens, und von 3—4 Nachmittags. In der letztern hat Ludwig sich auf den Livius vorzubereiten, in jener ein chemisches Lehrbuch zu lesen, und mir nachher das Gelesene wieder zu erzählen. Da ich in dieser Zeit mich mit den Kleinen beschäftige, so kann ich nicht wissen, wie er sie anwendet; und ich habe Ursache, mich hierin, — ob ich gleich auch bisher, wenigstens Morgens, immer für Arbeit sorgte, — nicht auf ihn zu verlassen. Dürfte ich diese Stunden einigermaassen der Aufsicht Ew. Wohlgeboren empfehlen? Wenigstens wenn Sie ihn zufälliger Weise unbeschäftigt finden sollten, so bitte ich um eine Erinnerung an die angegebenen Arbeiten. — Im Ganzen kann, wie es mir scheint, eine Stundenregel nur dazu dienen, dass man nie eine Stunde über der Ungewissheit, was man damit anfangen solle, verliere; zu ängstliche Befolgung derselben würde nicht nur manchmal ausserordentlichen, gerade jetzt nöthigen oder zweckmässigen Beschäftigungen in den Weg treten, sondern auch verursachen, dass die Zöglinge eben so präcis würden endigen wollen, als der Lehrer anfing, und dass ihre Aufmerksamkeit auf den Glockenschlag ihm nicht erlauben würde, den Unterricht des Zusammenhangs wegen über die Zeit zu verlängern.

Im Griechischen habe ich Ludwig zuweilen geübt; doch viel zu selten, als dass ich es unter seinen Arbeiten hätte anführen können. Ich fand seine Kenntnisse darin so äusserst oberflächlich und dürftig, dass kaum etwas zu vergessen war. Die Cyropädie, die er schon ehemals angefangen hatte, und die ich blos darum mit ihm fortsetzte, schien mir bald höchst unzweckmässig; es ist mehr Raisonnement als Erzählung, er fand das langweilig und ich unnütz; denn der Geist jenes Buches ist ihm viel zu fremd, und die Grundsätze dünken mich

im Ganzen nicht einmal empfehlungswerth.[6] Auf den Rath eines Freundes liess ich den Rückzug der zehntausend Griechen kommen, eine musterhafte Erzählung einer wahren Geschichte, die ihr Held, Xenophon, der Anführer jenes Rückzugs, selbst beschrieb. Sie befriedigt mich ganz; ich möchte sie mit Ludwig lesen, aber ich weiss nur noch nicht, wann. Wir haben sonst so viel zu thun! — Das Griechische rechne ich zwar zu den wesentlichen Kenntnissen jedes Menschen, der Zeit und Gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden; aber, wenn man, wie Ludwig, schon viele Zeit verloren hat, und wenn man denkt und fühlt, wie er, so zweifle ich, dass es das *Erste* und *Nächste* sei. Ich würde damit eilen, wenn Ludwig Sinn hätte für den hohen Werth, der dem griechischen Geiste, der griechischen Poësie besonders, eigenthümlich ist; oder wenn es leicht wäre, ihm jetzt diesen Sinn zu geben, oder wenn ich nicht hoffte, ihm denselben noch künftig, zu einer Zeit, wo es gerade nöthig sein wird, einzuflössen. Jetzt möchte ich, ohne Etwas im voraus zu bestimmen, warten, bis Ludwigs nähere Bedürfnisse weniger drängen, bis sie Zeit übrig lassen zu einem, seinen jetzigen Arbeiten fremden, ganz neuen Studium, denn so sehe ich für ihn das Griechische an.

Er verspricht sich jetzt Nutzen von der Mathematik und findet Freude an den Naturwissenschaften. Trotz des vielen Misslingens experimentirt er doch für sich, und fordert mich dazu auf. Dass ich dabei nicht auch in den Handgriffen sein Lehrer sein kann, dafür hoffe ich Nachsicht; denn ich hatte nicht, wie er, das seltene Glück, mir diese Geschicklichkeit in meiner Jugend erwerben zu können. Uebrigens ist mir das Misslingen gar nicht leid. Es lehrt ihn, wie schwer es sei, auch die richtigsten Theorien recht und mit Erfolg anzuwenden. An seine jetzigen verunglückten Versuche werde ich ihn einst erinnern können, wenn unter uns von den Theorien über die Staatsverfassungen oder dergl. die Rede sein wird. — Unsere Versuche werden uns aber auch endlich glücken; das wird ihn wieder überzeugen, dass man aus dem Mangel des Erfolgs bei unvorsichtiger Anwendung nicht auf die Unrichtigkeit einer Theorie schliessen dürfe. So, hoffe ich, können diese Experimente etwas dazu beitragen, ihm

---

[6] Ueber Xenophon äussert sich Herbart eingehender in einem Briefe an Carl von Steiger vom 20. Nov. 1800. Vgl. *Herb. Rel.* S. 115: „Xenophons Werke pflegen allgemein als sehr moralisch gepriesen zu werden. Es ist auch in der That viel Treffliches darin. Aber so viel leichter verbirgt sich eine gewisse Schiefheit seines sittlichen Urtheils — und ich wüsste in der That kaum ein feineres Gift für Dein Herz, als wenn Du so ohne genaue Unterscheidung Dich von ihm überreden lassen wolltest.“ — Jene Schiefheit des sittlichen Urtheils besteht darin, dass Xenophon das Gute als das Nutzen Bringende, Glückseligkeit Verschaffende, auffasst, und somit dessen inneren Werth verkennt. In dem bezeichneten Briefe analysirt Herbart weiterhin die Charakterschilderung des jüngeren Kyros, wie sie Xenophon am Ende des ersten Buches der Anabasis giebt, und weist das Verfehlte darin nach.

den wachsamen Untersuchungsgeist zu geben, der neue Ideen und alte Erfahrungen gleich unpartheiisch schätzt und prüft.

Dürfte ich Ew. Wohlgeboren bitten, für die Materialien zu den Experimenten jetzt ein bestimmtes monatliches Geld auszusetzen? Wie klein oder wie gross, — darüber würde jeder Vorschlag von meiner Seite unbescheiden sein. Wir richten uns auf jeden Fall darnach ein. Ich wünschte nur, dass es zwischen mir und Ludwig gleich getheilt würde. Er könnte dann nach eigner Lust und eigner Erfindung sich selbst üben, und das würde seine Liebe zur Wissenschaft und seine Aufmerksamkeit auf ihre Lehren befördern; ich machte von meinem Antheile diejenigen Versuche, die ich vorzüglich wichtig und zur Erläuterung des Vortrags nöthig finde. Unvorsichtigkeiten, Zerbrechen der Gefässe u. s. w. muss jeder aus seinem eigenen Vermögen ersetzen. Ueber jenes von Ihnen ausgesetzte Geld aber würden wir Beide monatliche Rechnung ablegen. Die Zeit, welche ihn die Versuche kosten, habe ich bisher weniger einschränken zu dürfen geglaubt, weil sie noch eine Art von Arbeit für ihn sind; je leichter und angenehmer sie ihm aber werden, desto mehr wird er sie als Erholung ansehen müssen.

Ludwig hat mir angelegentlich den Wunsch geäussert, diesen Winter an Hrn. Pfarrer W.'s Vorlesungen über die Naturgeschichte Theil zu nehmen, und ich würde mich ausserordentlich freuen, wenn sich Ihnen dieser Wunsch so wie mir empfehlen könnte. Ich wüsste Nichts, was seiner Fassungskraft jetzt so vorzüglich, ja beinahe einzig angemessen wäre, als die Naturwissenschaften. Ich kann mir eben so wenig in seinem ganzen künftigen Leben einen Zeitpunct denken, wo sie so sehr seine Hauptbeschäftigung sein *dürften*, als eben das nächste Jahr. Jetzt ist er noch frei von allen den Verhältnissen, die ihn bald von der Natur ab zu den Menschen hinüber ziehen werden. Jetzt ist er gerade mit der Mathematik und Chemie beschäftigt, die durch ihre enge Verbindung mit den übrigen Naturwissenschaften denselben höheres Interesse geben, und es von ihnen empfangen. Was bei weitem am meisten Gewicht hat, — jetzt wünscht er es. Dieser Wunsch dürfte, wenn er jetzt nicht festgehalten wird, künftig eben so wenig wiederkehren, als die Lust, mit der Ludwig in Carls Alter den Homer gelesen haben würde. Eigene traurige Erfahrung lässt es mich täglich bedauern, dass man in meiner Jugend auf solche Wünsche so wenig Rücksicht nahm. — Mir würde es sehr lieb sein, aus Ludwigs Lehrer sein Mitschüler zu werden. Mein Beispiel dürfte hierin wenigstens eben so viel werth sein, als mein Unterricht. — Für Ueberhäufung ist mir nicht bange, wenn Ludwig nur nicht noch jetzt schon obendrein Zeichnen lernt. Dies steht jetzt nicht so sehr mit seinen übrigen Studien in Verbindung; es möchte daher im künftigen Winter noch früh genug sein. — Carl wünsche ich Glück, wenn bei ihm die Malerei den Mangel der Musik ersetzen kann. Ueberdas scheint es mir ein Vortheil, wenn Brüder sich ver-

schiedenartige Kenntnisse erwerben. Jeder hat dann beständig vor Augen, was ihm fehlt, und gewöhnt sich frühzeitig, gegen fremdes Verdienst gerecht zu sein, es neben sich zu dulden, und ihm dennoch nachzueifern. —

Im Ganzen genommen, so weit ich Ludwig bis jetzt kenne, glaube ich, man müsse alle Hoffnung auf seinen Verstand gründen. Er ist vielleicht zu gesund, fühlt sich zu wohl, hat ein zu fröhliches Temperament, um, bis jetzt, zarter Empfindlichkeit, Innigkeit, Reizbarkeit, fester Anhänglichkeit an irgend einen Menschen oder eine Wissenschaft oder einen Lieblingsgedanken Raum in seinem Herzen zu lassen. Dadurch ist er gewiss gegen jede denkbare Art von *Schwärmerei,* sie sei welche sie wolle, völlig gesichert. Dagegen ist er heftig in seinen Begierden und nicht gewohnt, sich ihnen selbst freiwillig zu widersetzen; bei seinem schnell heranwachsenden Körper fürchte ich daher nach ein paar Jahren von der Seite der thierischen Sinnlichkeit einen gewaltigen Sturm. Sich selbst überlassen würde er durch diese Lebhaftigkeit der Begierden ein *Egoist,* und da sein natürlicher Verstand weder durch Liebe, noch Ehrgeiz, noch Wissbegierde, noch irgend eine andere herrschende Neigung dieser Art verdunkelt würde, ein sehr *kluger, überlegter, consequenter* Egoist werden. Durch eine Leitung hingegen, wie sie sein sollte, liesse sich eine solche Disposition zu der vortrefflichsten Vielseitigkeit des Interesse, zur hellsten Klarheit des Verstandes, — eben wegen jener Freiheit von allen bestimmteren Neigungen und aller Schwärmerei, — und zu einer grossen Energie des Charakters, — wegen des wahrscheinlich bevorstehenden harten Kampfes mit der Sinnlichkeit, — endlich wegen seines heitern Temperaments, zu einer glücklichen Empfänglichkeit für Freuden aller Art ausbilden. Aber welche unendlich schwere Aufgabe! Man müsste ihn doch irgendwo fassen können, um ihn zu führen! Man muss doch Wind haben, um zu segeln! Man bedarf doch einer Triebfeder, um Thätigkeit hervorzubringen! Da sich *in* ihm solche Triebfedern nicht regen, und da die Geschenke des Glücks ihn den Sporn *äusserer* Verhältnisse, der Kinder dürftiger Eltern oft so mächtig vorwärts treibt, nicht fühlen lassen, — was bleibt übrig, als sein Verstand, — als das *leidende* Vermögen, aufzunehmen, was man ihm langsam, und vorher wohl verarbeitet, darreicht, — und die Hoffnung, dass an diesem schwachen Funken sich einst *thätiges* Selbstdenken, und das Streben, seinen *Einsichten* gemäss zu *leben* entzünden werde? Diese Hoffnung stärkt bei mir das sichtbare Wachsen seiner Aufmerksamkeit, seitdem ich mich mit ihm beschäftigte. Die tödtliche Langeweile, die ihn Anfangs oft in den Lehrstunden begleitete, ist jetzt verschwunden. Es scheint ihm mehr als sonst wehe zu thun, wenn er Etwas nicht fassen kann. Zwar überwiegt die Schwierigkeit, meinem Unterrichte zu folgen, bei ihm noch immer das Interesse daran; desto angenehmer wird ihn, hoffe ich, die leichtere Naturgeschichte dünken. Aber die Bahn,

die ich ihn führe, wird nicht immer in dem Verhältnisse steiler werden, als sein Fuss an Uebung gewinnt.

Ein paar Bemerkungen über Carl und Rudolf möchte ich hier einschalten. Jener entwickelt immer mehr Fassungskraft und Wissbegierde. Die Spuren tieferer Empfindung versprechen mir viel für seinen Charakter. Nur fürchte ich, seine Bedächtigkeit könnte in Kleinigkeitsgeist und Beschränktheit ausarten, darum möchte ich ihn früh zu heben suchen, und seinen Beschäftigungen eine gewisse Wichtigkeit geben. Dies ist, ausser der Ersparung der Zeit für mich selbst, der Grund, warum ich ihm die Vorbereitung und den Unterricht in der Geographie übertragen habe, den er, wenn ich ihn nur von ferne leite, gerade so gut als ich besorgen kann, da es hier nur auf Auswendiglernen des Lehrbuchs und Aufsuchen auf der Karte ankommt. Durch Aufzählung von Merkwürdigkeiten und weitläufige statistische Beschreibungen möchte ich die Geographie nicht noch mehr verwickeln und verlängern, so leicht sich jene aus dem Büsching ausziehen liessen. Diese Wissenschaft legt ohnehin dem Gedächtniss eine grosse Bürde auf, kostet ohnehin Jahre, ehe sie geendet ist, und wird nur verwirrt durch eine Menge von Anmerkungen, welche ohne viele historische, politische, technologische und naturgeschichtliche Kenntnisse nie verständlich sein können. — Der Anschein von Trockenheit dieser Methode verschwindet, wenn man sieht, wie jetzt, seitdem in dieser Stunde nur blos auswendig gelernt wird, alles von Ludwig bis Rudolf belebt und froh ist.[7]

Rudolf ist noch ganz Kind, und ein Kind, wie man es wünschen kann. Mit seiner Flüchtigkeit habe ich viel mehr Geduld, als es manchmal scheinen mag; ich bedaure ihn wegen der Strenge, deren ich zuweilen nicht entbehren kann. Könnte ich ihm Zeit genug widmen, so würde er mich kein hartes Wort kosten; so aber muss ich ihn manchmal treiben, damit er in dem Augenblicke, der gerade für ihn frei ist, ergreife, was er bedarf. Ein Schaden ist dies immer, ich hoffe aber dafür zu sorgen, dass er nicht gar zu beträchtlich werde.

Ich kehre zu Ludwig zurück. Da ich oft bemerkte, dass dasjenige, was Anfangs seine Geduld ermüdete, ihm hinterher, nachdem lange Anwendung ihm die Begriffe vertraut gemacht hatte, merk-

---

[7] Ueber diese Methode des geographischen Unterrichts dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir uns erinnern, dass Karl Ritter's Reform der Geographie erst später, in die ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts fällt. Ritter's *„Erdkunde im Verhältniss zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften“* erschien 1817—18. Auch Kant's *„Physische Geographie“* war noch nicht veröffentlicht; sie erschien 1802. Die Auffassung der Geographie, wie sie Herder sowohl in seiner Schulrede *„Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie“* (1784) als in seinen *„Ideen zur Philosophie der Geschichte“* (1784—91) vertrat, stand noch vereinzelt da. Herbart's spätere Ansichten s. im *Umriss pädag. Vorl.* II, Aufl. § 263 f. (im II. Bande dieser Ausgabe)

würdig ward, so schrecken mich alle Schwierigkeiten nicht von meinem Plane zurück. Wir fahren also fort in dem, was ihm zwar Anfangs lästig scheint, aber doch bald verständlich, deutlich und daher angenehm werden muss; so fehlt es ihm weder an Anstrengung, noch an interessanter Beschäftigung. Jener bedarf er so sehr, als dieser, wofern er nicht auf immer hinter seinen Jahren zurückbleiben soll. Dagegen aber muss ich noch für lange Zeit um Aufschub bitten für Alles das, was unmittelbar auf sein Herz wirken soll. Dahin rechne ich vorzüglich den historischen, religiösen und moralischen Unterricht.

Wenn es darauf ankäme, einem kalten ungerührten Zuschauer eine bunte Reihe von allerlei Menschenfiguren vorüber zu führen, damit er ihre Bilder und ihre Ordnung in's Gedächtniss fasste, und über ihre Thorheiten in Gesellschaften, wie über Stadtneuigkeiten, mit lachen und spotten könnte: so liesse sich die Geschichte in jedem Alter ohne Rücksicht auf Umstände und ohne Vorbereitung lernen. Aber wenn etwas an unsere innigste Theilnahme Anspruch hat, und uns in den tiefsten Ernst versenken soll, so ist es doch wohl das Handeln und Leiden aller der Menschen, die unsern jetzigen Standpunkt bestimmten, die uns gesellschaftliche Sicherheit und Kunst und Wissenschaft bereitet haben, in deren unendlich mannigfaltigen Gestalten wir selbst dargestellt sind mit Allem, was wir oder die Umstände Gutes und Schlechtes aus uns hätten machen können. Allein wird derjenige, der sich selbst noch so gar nicht kennt, in dessen Busen noch so viele menschliche Empfindungen schlafen, mit aufrichtigem Gefühl sprechen können: *homo sum; humani nihil a me alienum puto*—? — Wo sollen wir die Gewalt des Schicksals fürchten, wo eine weise Vorsehung suchen und ahnen, als im Heiligthume der Geschichte? Aber was soll hier der Ungeweihte, der noch nie seine Beschränktheit fühlte, weil er noch nie etwas Grosses wollte, der Gott von Hörensagen kennt, ohne seiner je bedurft zu haben? — Soll etwa ein dürres chronologisches Skelet ihm den Inhalt des grossen Schauspiels verrathen, ehe er noch Sinn dafür hat? — Lassen sie mich wenigstens *versuchen,* ob ich zuvor seinen Blick mit Aufmerksamkeit auf ihn selbst richten kann, dass er seinen Reichthum und seine Armuth, was er Alles *kann* und was er Alles *nicht ist* und nicht leistet, erkenne, und in Demuth der unsichtbaren Macht nachforsche, die über uns und unsere Väter waltete.

Aber auch dazu scheint mir seine Kraft jetzt noch nicht völlig gereift. — Ich suchte bisher in Rücksicht auf Moralität und Religion nur zu beobachten und ganz beiläufig meine eigene Hochachtung für diese erhabenen Gegenstände zu äussern. Ich hatte gehofft, in zufälligen Gesprächen Beides den Herzen meiner Zöglinge dringender empfehlen zu können, als in einem ordentlichen Unterrichte. Aber solche Gespräche brachen immer ab, wenigstens bei Ludwig und Rudolf; sie brachen schon ab, indem ich sie nur von ferne vorbe-

reitete. Zu Rudolf habe ich ein paarmal in Augenblicken, wo ich selbst lebhaft gerührt war, so gesprochen, dass es ihn, wie mich dünkt, hätte ergreifen müssen, wenn ihm der Gedanke an Gott nicht schon vorher langweilig oder widerlich gewesen wäre. Er that solche Querfragen, dass ich grosse Mühe hatte, an mich zu halten, und nicht durch Härte hier Alles vollends zu verderben. Von Carl sind mir einige abgebrochene Aeusserungen viel werth gewesen, unter andern jener Brief an Robinson. Ludwigs lange trockne Predigt aber war mir ein unangenehmer Beweis von seinem wenigen Mitgefühl und von seiner Neigung, auf Anderer Fehler mehr, als auf alles Uebrige, was sie betrifft, zu merken und ohne Schonung darüber herzufallen. Züge dieser Art sieht man zwar täglich von ihm; ich hüte mich aber aufs sorgfältigste, ihm darüber Vorwürfe zu machen, fest überzeugt, dass er darin nur meine Härte und nicht sein Unrecht sehen würde. Sanfte Vorstellungen möchten wirken können, doch war in einigen Fällen, wo ich sie mit der äussersten mir möglichen Sorgfalt versuchte, der Eindruck entweder sehr zweideutig, oder doch sehr vorübergehend. Er liebt mich noch nicht; ich kann zu wenig in seine Art, sich zu vergnügen, einstimmen, und bin ihm noch durch meinen Unterricht mehr lästig als angenehm. So lange er mich nicht liebt, wage ich nur selten mein Urtheil zu äussern und mag mich nicht als immer wachsamer Sittenrichter bei ihm eindringen. Um ihn in äusserer Ordnung zu halten, dazu bedürfen Ew. Wohlgeboren gewiss keines Gehülfen und würden ihn in mir nicht suchen wollen.

Uebrigens sehe ich zwar Gefahr, aber durchaus keine entschiedene Unsittlichkeit in Ludwigs Charakter: *Grundsätze* hat er sich noch nicht gebildet, weder gute noch schlechte. Er würde aber, fürchte ich, das Letztere thun, wenn man hier nicht durch *Unterricht* zuvorkäme, den ich jetzt, seitdem ich von zufälligen Gesprächen nur so wenig erwarten kann, als nothwendig anerkenne.

Das Erste, was ich in dieser Rücksicht thun möchte, wäre, allen Dreien jetzt die Gebete [8] zu übergeben, die ich schon ehemals für

---

[8] Die Gebete für die Steiger'schen Kinder sind in den *Herb. Rel.* S. 52 veröffentlicht. Sie lauten:

Morgens.

„Herr! Gott! Vater! lieber Vater im Himmel! Nimm Dich meiner an! ich bin Dein Kind und möchte gern gut werden. Hilf mir dazu! Lass mich alle Tage immer reiner und stärker empfinden, was recht ist und was unrecht, was tugendhaft, was lasterhaft ist. Wenn ich von Jemandem etwas verlange, so lass mich recht fühlen, ob ich etwas Billiges oder Unbilliges verlange. Wenn ich etwas sprechen oder thun will, so lass mich vorher recht genau bemerken, ob es auch wohl unedel, unanständig oder gar unredlich sei? Lass mir meine Arbeit gelingen! Segne meinen Fleiss! Gieb meinen Eltern, meinen Brüdern und allen anderen Menschen so viel Freude und so viel Gutes, als möglich ist, Du gütiger himmlischer Vater!"

Abends.

„Wie ist der Tag verflossen? Gut? oder schlimm? Oder so mittelmässig? O Gott, lass es mich recht einsehen, wie viel besser ich hätte sein

sie geschrieben habe. Sollten sie nicht aufgehoben sein, so lassen sich leicht neue schreiben; sonst erbitte ich mir jene zurück, um sie zuvor durchzusehen. Da ich gesehen habe, mit welcher Gewissenhaftigkeit die Kleinen noch immer Abends beten, so möchte ich versuchen, den bisher für sie vielleicht ziemlich leeren Formeln so viel Bedeutung als möglich zu verschaffen. Jetzt dürfte das eher gelingen können, als Anfangs, da ich mit meinen Zöglingen und sie mit mir noch unbekannt waren. Ludwig möchte ich nur einige Gedanken zur öftern Erwägung empfehlen, die er vielleicht sonst gar verachten könnte, als ob sie nur für Kinder gehörten, und als ob er ihnen entwachsen sei.

Aber auch einer zusammenhängenden, vollständigen Darstellung der menschlichen Pflichten wird er bedürfen. Gründet sich unsere Hoffnung auf seinen Verstand, so müssen die Vorschriften der Sittlichkeit ihn durch ihre *Evidenz* zwingen. Durch ihre Klarheit und durch seine vollkommene Einsicht in sie müssen sie ihm lieb werden. Die Tugend muss sich ihm durch ihre *Regelmässigkeit* empfehlen: das Unrecht muss ihm als eine *Ungereimtheit* verächtlich werden. Dahin führt auch der Weg durch die Schule der Mathematik. — Dann wird er fühlen, dass *er* selbst, seine eigene Ueberzeugung, es ist, welche ihm die Lehren der Moralität zu Gesetzen macht. Nur so kann er sittlich gut sein; sonst wäre es ein Anderer, der durch ihn, wie durch eine Maschine, handelte. Oder vielmehr, das Letzte ist bei einem so lebhaften Temperamente, wie Ludwigs, nicht zu hoffen. Er hat viel zu viel eigene Kraft, um seinen Geist je unter das Joch fremder, uneingesehener Lehren und blos eingedrückter Gewohnheiten zu beugen.

Je mehr man sich nun, auch in Rücksicht seines Herzens, auf seinen Kopf allein verlassen muss, je mehr auf jenen Unterricht, auf dessen Deutlichkeit und völlige Anschaulichkeit ankommt, desto sorgfältiger müssen Ludwig und ich dazu vorbereitet sein. Er wird mir wahrscheinlich Zeit genug dazu lassen; denn seine Fassungskräfte müssen bis dahin noch sehr beträchtlich wachsen. Ich kann den Gedanken nicht ertragen, dass ich Ludwig eine *Pflicht* auf eben die Weise begreiflich machen sollte, wie jetzt einen mathematischen Satz. Bei den letztern schreckt es mich nicht, die gleiche Sache drei Tage und länger nach der Reihe vorzutragen, und ihn so viele vergebliche Versuche machen zu lassen, bis es ihm endlich gelingt,

---

sollen, wie viel mehr ich hätte thun können. Bin ich träge oder fleissig gewesen? Habe ich gescholten, gelärmt [so wahrscheinlich statt: gelernt, zu lesen]? Habe ich Jemandem etwas zuwider gethan? Habe ich innerlich in meinem Herzen Jemandem etwas Böses gewünscht? Gott! Du kennst die Herzen der Menschen; Du weisst alle ihre Empfindungen, auch wenn sie sie gar nicht aussprechen! Dir kann kein Herz wohlgefallen, das nicht allen Menschen wohl will und ihnen Gutes wünscht. Selbst unsere Feinde sollen wir lieben, hast Du gesagt. Mit den Empfindungen der Liebe und des Wohlwollens lass mich denn einschlafen und morgen wieder erwachen.“ —

den Vortrag recht aufzuschreiben. Wenn aber der Begriff einer Pflicht eben so viele Anstrengung brauchte, um sich in Ludwigs Kopfe einen Platz zu verschaffen, wie könnte sie noch Kraft genug behalten, auf das Herz zu wirken? Gleichwohl würde ich nicht umhin können, dies zu verlangen. Ludwig würde es nicht leisten können; wir würden gegen einander bitter werden, und unser bisheriges gegenseitiges Wohlwollen würde sich in ein unerträglich drückendes Verhältniss verwandeln. Anstatt die ganze Schwere der Pflicht sich selbst freiwillig aufzulegen, anstatt in dieser Demüthigung vor seiner eigenen Einsicht, in dieser Herrschaft über sich selbst seine wahrste Grösse zu finden, würde er den Lehrer, der das von ihm verlangte, der ihm anmuthete, sich so gleichsam mit eigener Hand zu schlagen, als den ärgsten, ungerechtesten aller Tyrannen ansehen.

Hier thürmt sich nun wieder eine grosse Schwierigkeit auf. Wenn der Sittlichkeit bei Ludwig Ueberzeugung vorangehn, und wenn dieser noch so viele Uebungen seines Verstandes vorarbeiten müssen: so bleibt zwischen hier und dort eine lange, leere Zeit, die mit mehr als einer Gefahr droht. Jeden Gewinn an Leichtigkeit und Schärfe des Nachdenkens wird Ludwig doch unmittelbar für die Beurtheilung aller seiner Verhältnisse im gemeinen Leben anwenden. Da in ihm noch keine feineren, edleren Gefühle entwickelt sind, die ihn hiebei leiten könnten, — was ist natürlicher, als dass er sich immer bestimmtere Maximen des Egoismus bildet? Ehe er also die Stimme der Sittlichkeit hört, wird dieser als Richter über Alles entschieden haben. Dann kommt die stürmische Zeit, wo das Camp und die mannigfaltigen damit verbundenen Zerstreuungen, — wo der Zutritt zu mancherlei Gesellschaften, — wo die erwachenden Begierden seinen Geist auf tausendfache Weise beunruhigen werden. Wie soll alsdann möglich sein, was vorher nicht hat gelingen wollen? Wird der übermüthige Jüngling ein Gesetz anerkennen, unter welches man den an Unterwerfung gewöhnten Knaben nicht beugen konnte? In diesem Zeitpunkte, wo die Bande der elterlichen Strenge und des Lehreransehens immer mehr nachlassen, um die künftige völlige Ungebundenheit vorzubereiten, soll er nun durch eigene Kraft stehn; die Klarheit seiner Grundsätze, die Geläufigkeit, sie anzuwenden, soll jeden Augenblick bereit sein, ihm zu helfen; Einsicht soll Charakter, Tugend Gewohnheit geworden sein: wie kann das geschehen, wenn erst jetzt diese Einsicht erworben werden soll, wenn diese Gewohnheit noch gänzlich fehlt? —

Bei solchen Umständen müsste ohne Zweifel mein Vorschlag, ihn Schauspiele, Gedichte und ähnliche Werke lesen zu lassen, äusserst befremden. Scheint es nicht, ich wolle ihn der gefährlichsten aller Zerstreuungen, dem Wirbel aller Leidenschaften preisgeben? Es ist gewiss, man kann keine Thorheit, keine Schwärmerei, keinen Unsinn, keine Art von Verdorbenheit des Charakters und des Ge-

schmacks erdenken, die nicht in tausend Schriften dieser Art Veranlassung und Nahrung fände. Es ist eben so gewiss, dass sie für Ludwig kaum in irgend einem Alter mehr Gefahr drohen, als gerade jetzt beim Eintritt in die Jünglingsjahre, die über seine ganze Zukunft entscheiden; gerade jetzt, wo die ernsten Wissenschaften, auf denen alle unsere Hoffnungen ruhen, so viel Mühe haben, ihm ein wenig Liebe abzugewinnen.

Ist es nicht Unbescheidenheit, einen solchen Vorschlag nach mehreren Aeusserungen Ihres Missfallens noch einmal zu nennen? — Ich glaube von einer sehr wichtigen Sache zu reden: von einem unentbehrlichen, schwerlich durch irgend etwas Anderes zu ersetzenden Hülfsmittel der Erziehung, gerade von dem Mittelgliede, das in jene leere Zeit, die mich so besorgt macht, eingeschoben werden muss. Die über alles gütige Aufnahme, welche bisher Alles gefunden hat, wofür ich mir die Prüfung Ew. Wohlgeboren erbat, würde mir auch nicht den Schein eines Vorwandes übrig lassen, wenn ich Ueberzeugungen, auf die ich einiges Gewicht lege, zurückhalten wollte. Hier also meine Gründe.

Die Gefahr verschwindet; denn Ludwig wählt unter jenen Büchern nicht selbst. Er hat in Bern viel Arbeit; ich werde ihn streng dazu anhalten; durch die Art der Arbeit selbst bleibt er beständig an die ernsthaftesten Beschäftigungen gewöhnt. Setzen wir den äussersten Fall, dass er selbst heimlich aus den Leseläden die schlüpfrigsten Sachen holte; schwerlich würde er unsrer Aufsicht, die doch in der Stadt viel genauer sein wird, als hier, eine nur irgend bedeutende Zeit lang entgehen. Und wie vielen andern, viel grössern und ihm viel näher liegenden Verführungen ist er ausgesetzt, denen man nicht so leicht auf die Spur kommen würde!

Die Gefahr selbst ist ein Grund: denn irgend einmal tritt sie wieder ein. — Erziehung würde Tyrannei sein, wenn sie nicht zur Freiheit führte. Aber des Gebrauchs dieser Freiheit soll sie sich im Voraus zu versichern suchen. Daher halte ich es für Pflicht, ihm jetzt das Schöne und das Gute zuzuführen, auf dass ihn künftig das Geschmacklose und das Unsittliche durch sich selbst zurückstosse.

Es giebt so viele vortreffliche Schriften, mehrere unsterbliche Meisterwerke unter jener zahlreichen Klasse, die nur zu vieles unendlich Verschiedenes in *Ein* Fach einschliesst. Der allervorzüglichste Theil der alten Classiker gehört ja selbst hierher. Doch dass man manche unter den Alten den Jünglingen in die Hände giebt, scheint blos in gutem Vertrauen auf die Schwierigkeiten der Sprache zu geschehen. Sonst begreife ich wenigstens nicht, wie man einen Terenz und Plautus mit ihnen lesen kann. Ueber den letztern mag ich kein Wort verlieren; Terenz, so voll er von den herrlichsten Grundsätzen ist, macht doch allenthalben öffentliche Buhlerinnen zu seinen Hauptpersonen, und durch deren Anblick möchte ich die Schamhaftigkeit eines Jünglings nicht abstumpfen. Selbst den Horaz

hätte **Ludwig** in seinem vierzehnten Jahre durch mich nicht erhalten. So gefährlich soll das, was er mit mir liest, noch lange nicht sein.

Entscheidend dünkt mich der Grundsatz: man soll keine menschliche Kraft lähmen; unter dem Schutze des sittlichen Gesetzes und unter seiner milden Herrschaft sollen alle gedeihen. Also auch der Geschmack fordert Nahrung und Bildung. Wenn wir uns nicht jede Naturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann aufhören, nach Willkür zu ändern, zu künsteln? Darf man mehr, darf man etwas Anderes thun, als die Umstände so leiten, dass Alles sich gleichmässig entwickeln könne?

Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen; ohne diese — welcher Genuss lohnt den rechtschaffensten, edelsten, geschicktesten, thätigsten Geschäftsmann? Für alle andere Menschen wird er leben, nur für sich nicht. Man wird ihn bewundern, ihn hochachten, ihn segnen; er aber wird in Allem, was er thut, nur die Erfüllung seiner Schuldigkeit sehen. — Welche Freuden sind reiner, unschuldiger, welche mittheilbarer und geselliger, welche erheben den Geist mehr zu allem Grossen und öffnen das Herz mehr für alles Gute — als die, dem Chor der Musen zu horchen?[9]

Wenn man täglich mit der wirklichen Welt lebt und beständig seine eigenen und fremde Schwachheiten vor Augen hat, so, glaube ich, bedarf man es zu Zeiten, ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem zu betrachten, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte. Alle erdichtete grosse Charaktere, alle Schilderungen der Unschuldswelt und der Wohnungen der Seligen sind doch im Grunde nur Versuche, den Menschen in seiner Vollendung darzustellen. Wählen wir die gelungensten dieser Versuche aus, und lassen das Heer der übrigen unbeachtet! — Es wäre freilich schlimm, wenn dann über das entfernte Grosse die nahe Schuldigkeit ver-

---

[9] Wir werden nicht fehl gehen, wenn wir in diesen und ähnlichen Aeusserungen einen Einfluss **Schillers** auf Herbart erblicken. Nicht nur fallen Herbarts Studien in die Zeit, wo Schiller in Jena dominirte, sondern es standen auch beide in persönlicher Berührung, welche durch Herbarts Mutter, die sich in Jena aufhielt, veranlasst war. Herbart war sogar einmal der Gefährte Schillers auf einer Reise nach Leipzig. — Im Jahre 1795 brachten die *„Horen“* Schillers Briefe *„über die ästhetische Erziehung des Menschen“*, deren Einfluss auf Herbarts Ethik noch nicht genug gewürdigt zu sein scheint. Vgl. zu der Aeusserung Herbarts Schillers 27. Brief (gegen Ende): „Das Schöne allein geniessen wir als Individuum und als Gattung zugleich, d. h. als Repräsentanten der Gattung. Das sinnliche Gute kann nur **einen** Glücklichen machen, da es sich auf Zueignung gründet, welche immer eine Ausschliessung mit sich führt: es kann diesen Einen auch nur einseitig glücklich machen, weil die Persönlichkeit nicht daran Theil nimmt. Das absolut Gute kann nur unter Bedingungen glücklich machen, die allgemein nicht vorauszusetzen sind; denn die Wahrheit ist nur der Preis der Verläugnung und an den reinen Willen glaubt nur ein reines Herz. **Die Schönheit allein beglückt alle Welt und jedes Wesen vergisst seiner Schranken, so lang es ihren Zauber erfährt.**“

gessen würde. Ich setze aber immer voraus, dass wir am Tage gearbeitet haben, und nur überlegen, wie wir Abends am erquickendsten und wohlthätigsten ruhen können.

Zwischen dem Robinson und einem Shakespeare ist übrigens noch ein unendlicher Zwischenraum. Für den letzteren und seines Gleichen müssen Ludwig und seinen Brüdern erst noch Flügel wachsen. Die Art von Lectüre, welche ich zunächst wünschte, wären Schauspiele im Geschmack der Ifflandischen und leichter verständliche Gedichte und Erzählungen. Hier würden ihnen allerlei erdichtete Charaktere, mit hellen Farben, — mitunter mit etwas groben Zügen, aber das thut ungeübten Augen wohl, — zur Beurtheilung, zur Warnung und zur Nachahmung vorgelegt.

Inspicere, tanquam in speculum, in vitas aliorum.

Dafür schrieb Iffland offenbar alle seine Stücke.[10] Durch ihre Sittenschilderungen allein können sie interessiren; von Liebesintriguen ist gar wenig darin zu finden, und am allerwenigsten darf die Verführung sich ungestraft den Namen der Liebe anmaassen, oder Eltern und Vormünder betrügen wollen. Häusliche Verhältnisse, Pflichten der Kinder gegen die Eltern, der Gatten und Geschwister unter einander, das ist's, worum sich bei ihm Alles dreht; Familienglück wird hier über alles andere gepriesen. Gutes und Böses und Lächerliches ist stark und kenntlich gezeichnet, und die poëtische Gerechtigkeit ist unerbittlich.

Vorausgesetzt, dass die Verwickelung dieser Schauspiele für Ludwig immer anziehend genug wäre, — dafür möchte ich nicht immer bürgen, — wüsste ich keinen reicheren Stoff und keine ungezwungenere Veranlassung herbeizuführen, um ihn in moralischen Urtheilen zu üben, als eine solche Abendlectüre. Wo er noch schwankte, würde unser Gespräch nachhelfen. Damit er so viel dreister und strenger urtheilen möchte, wären Anfangs alle ausdrückliche Beziehungen auf ihn zu vermeiden. — Die eigentlichen Kinderschriften, z. B. der Robinson, sind zwar für *Kinder* vortrefflich, aber die Absicht, Alles auf Moral und Religion zurück zu führen, blickt doch

---

[10] Die Stelle ist aus Terenz *Adelphi* III, 3, 61 und lautet vollständig: *Inspícere tanquam in spéculum in vitas ómnium Jubeo átque ex aliis súmere exemplúm sibi.*

Den Missgriff, Iffland'sche Dramen zur Jugendlectüre zu empfehlen, entschuldigt die Zeit. Iffland stand damals auf der Höhe des Ruhms; auch in der Schweiz hatte er in den neunziger Jahren gastirt und Lorbeeren geerntet. Vgl. *Jahrbuch d. wiss. päd. Vereins* II. S. 230. Auf das Urtheil Herbarts in literarischen Dingen hatte Halem einen bedeutenden Einfluss. Vgl. *Herb. Rel.* S. 22. 31. 85. 149. Später urtheilt Herbart strenger über die „Rührstücke", bei deren Thränenregen „bald Niemand mehr weiss, worüber eigentlich geweint wird." (*Briefe üb. d. Anw. d. Psych. auf d. Päd.* Br. 11 am Ende.) In der Zeit, als man vielfach die erziehende Bedeutung der Schaubühne erwog, richteten auch die Pädagogen ihre Aufmerksamkeit darauf. Stimmen über die Frage, wie weit das Schauspiel im Unterricht zu verwenden, bei Niemeyer *„Grunds. d. Erz. u. d. Unterr."* 8. Aufl. I. S. 256.

zu deutlich durch, als dass Ludwig sich ihrem Eindrucke unbefangen hingeben könnte. Dort liegt der Zweck des Verfassers nicht ganz so am Tage, und wird so viel sicherer erreicht. Biographieen und wahre Geschichte würden noch weniger, als die Kinderschriften, die gewünschten Dienste leisten. Wirkliche Charaktere haben immer zu viel Schwankung und Veränderlichkeit, die Verschiedenheiten derselben sind zu fein, die sittlichen Triebfedern sind zu sehr zusammengesetzt; — die historischen Ueberlieferungen von ihnen sind vollends viel zu unverständlich und verstümmelt, als dass man dem, der *den Menschen* noch nicht kennt, und ihn noch nicht in einzelnen Aeusserungen ahnet, die Deutung solcher Hieroglyphen ansinnen könnte.[11] Nachdem man aber erst bei Gelegenheit erdichteter Personen, die sich (wenigstens in allen erträglichen Schauspielen) viel mehr gleich bleiben, und deren Farbe, eben weil sie *geschminkt* sind, viel lebhafter ist, — sich allerlei *mögliche* Menschen vorstellen, in ihre Lage, Sinnesart und Empfindungsweise eingehen lernte: jetzt wird man leichter, richtiger, theilnehmender und billiger über historische Personen urtheilen. Verzerrte und unmögliche Charaktere, schiefe oder unsittliche Räsonnements, unbestrafte und glänzende Intrigue dürfen sich freilich den Augen der Jünglinge nicht darstellen; sie würden gerade das Entgegengesetzte wirken. Darum ist Auswahl nöthig; Schriftsteller, wie z. B. Kotzebue, werden daher auch durch mich hier nie Zutritt finden, es wäre denn, dass, nachdem richtige Grundsätze schon fest gewurzelt sind, wir uns in der Kritik eines schlechten Dichters üben wollten. — Von der Darstellung häuslicher Verhältnisse und häuslichen Glücks verspreche ich mir bei Ludwig Dankbarkeit gegen sein glückliches Schicksal und näheres, liebevolleres Anschliessen an die Seinen. — Die Bekanntschaft mit der Liebe — nämlich aus Büchern — scheint mir für ihn nicht gefährlich, sondern wohlthätig. Von wirklicher Liebe, wie von aller Schwärmerei, halte ich ihn unendlich entfernt; aber von seiner Begierde fürchte ich Alles. Und wer wird geneigter sein, das andere Geschlecht zu missbrauchen, als wer *nicht begreift,* dass man es lieben könne? Wer aber die Würde der Frauen kennt und fühlt und hochachtet, den werden feile, verworfene Geschöpfe anekeln. Uebrigens wünschte ich doch, dass in Ludwigs Lectüre die Liebe noch lange nicht die Hauptsache wäre, denn ich traue ihm noch nicht zu, dass er auch nur ihre Möglichkeit fassen werde. Hierin

---

[11] Der biographische Geschichtsunterricht war schon vor der vielgenannten Instruktion des Schulcollegiums der Provinz Westphalen (1830) im Schwange; Niemeyer spricht von ihm, wie von einer allbekannten Sache (*Grundsätze*, 8. Aufl. II. S. 225). Die Hochschätzung Plutarchs und die Nutzbarkeit des Cornelius Nepos hatten darauf geführt. Herbart hatte sein strenges Urtheil über den biographischen Unterricht später gemildert. S. *Umriss pädag. Vorles.* II. Aufl. § 245 und die Anm. daselbst (im II. Bande dieser Ausgabe).

genügen mir die meisten Ifflandischen Schauspiele. Das Gehässige der Verführung hingegen würde er schon fassen können: Gelegenheiten, es ihm mit recht schwarzen Farben geschildert zu zeigen, möchte ich nicht abweisen. — Ueber Heirathen räsonniren leider schon die kleinsten Kinder und entwerfen sich Systeme des Egoismus. Aber was kann sicherer die Reinheit der Sitten bewahren, als solche Darstellungen ehelicher Verhältnisse, die schon Jünglingen tiefe Achtung dafür einflössen müssen?

Uebrigens müsste ich erst Beobachtungen sammeln, um zu wissen, in wie fern dies Alles jetzt schon auf Ludwig passt oder nicht. Daher bitte ich vorläufig nur um Erlaubniss für einige Versuche. Sollte sich aber alsdann zeigen, dass er wirklich das Gelesene nach meinem Wunsche auffasste, und gelänge es mir, die Anordnung ganz zweckmässig zu treffen, so würde mein moralischer und historischer Unterricht noch gerade früh genug eintreten können. Jenen möchte ich gern zugleich mit der religiösen Vorbereitung zur Admission geben, und diesen dem Studium der Staatswissenschaften voranschicken, damit Beides gleich in der Anwendung Wichtigkeit erhielte. Wenigstens so fern ich jetzt in die Zukunft sehen kann, scheint mir diese Einrichtung allen Rücksichten am meisten zu genügen. Für die Zwischenzeit wäre denn auch gesorgt; das sittliche Gefühl fände Veranlassung, sich zu entwickeln, und mir selbst würde nicht mehr Stoff und Gelegenheit fehlen, es durch mündliche Unterhaltungen weiter auszubilden. Diese Gespräche bewahrten vorläufig sein Herz, und in der Folge, wenn bald der Strom der Welt einzubrechen drohte, baute der Unterricht einen festeren Damm.

Es könnte sein, dass auf einige äussere Verhältnisse, die mir unbekannt sind, oder die ich aus falschen Gesichtspunkten ansah, Rücksicht genommen werden müsste. Ew. Wohlgeboren werden mich darüber belehren. Ich übergebe das Ganze mit der festen, freudigen Gewissheit, die mich immer bei meinen Arbeiten stärkt und belebt, dass die Entscheidung darüber, wie sie auch ausfallen mag, von der äussersten Milde und von der unbefangensten Prüfung gesprochen werden wird. Es sei denn auch endlich der Feder erlaubt, was der Mund nicht laut sprechen durfte, meine volle Dankbarkeit zu bekennen für das beneidenswerthe Loos, den Vater und die Mutter des Hauses nicht blos meinen Zöglingen als ihre Vorbilder darstellen, sondern selbst für sie die wahrste, reinste, tiefste Hochachtung empfinden zu können. Oft, wenn ich mich wankend, schwach, leidenschaftlich fühle, demüthige ich mich im Stillen vor dem Muster, das vor mir dasteht, oft danke ich der schweigenden Nachsicht, die meine Uebereilungen verzeiht; — an mir selbst und an der Ausführung dessen, was ich anfing, soll hoffentlich das grosse Beispiel der Consequenz nicht ganz verloren sein. Ich fühle es, wie viel dazu gehört, aller der Güte werth zu sein, die mir entgegenkam, und die so ununterbrochen für mich fortdauert.

V.

Bericht an Herrn von Steiger (II).

[Januar 1798.]

Der Zweck der Erziehung ist, meiner Meinung nach, die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreissen. Wäre es nicht die *Ungewissheit,* der man nicht Raum geben darf, so sollte man lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erzieht der Zufall viel besser, als die grösste Sorgfalt der Eltern und Lehrer.[12] Der Erziehung giebt also die Zuverlässigkeit ihres Plans ihren Werth; immer muss sie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewissheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; giebt sie sich ohne die äusserste Noth blossen Möglichkeiten preis, so hört sie auf Erziehung zu sein. — Ich hatte einen Plan entworfen, den ich für so sicher als möglich hielt, und der, wenn er zwei Jahre aufs strengste beobachtet wurde, eine dauerhafte Wirkung versprach, die *dann* allenfalls auch bei veränderten Umständen sich hätte erhalten können, von der ich aber viel lieber hoffte, dass sie mir als Grundlage eines vollendeten Baues in der fernen Zukunft dienen würde. In jedem andern Verhältnisse, ausser in dem, worein Ew. Wohlgeboren mich zu setzen schienen, wäre es Schwachheit gewesen, so etwas nur zu denken, und grosse Thorheit, dafür meine besten Kräfte und meine wenigen übrigen Stunden aufzuopfern. Aber ich wusste und weiss es noch, dass ich in einem Hause lebe, wie es nur äusserst wenige giebt, und ich glaubte mein Glück, besonders nach der so gütigen Aufnahme meines letzten Aufsatzes, so vollkommen, dass ich meinen Wunsch, alles mir Mögliche zu thun, als einen wirklichen Plan ansehn dürfe.

Jetzt sehe ich, dass ich zwar bei geringen Angelegenheiten,

---

[12] E. Moller, der Verfasser des Artikels „Herbart“ in Schmid's *Encyklopädie des Erz. und Unterrichtswesens* zieht diese Stelle an, um Herbarts Ansicht von der Nothwendigkeit der Erziehung zu formuliren, und übersieht, dass der vorliegende Bericht, der von einem Jüngling geschrieben ist und noch dazu mehr als die übrigen einen subjectiven Charakter hat, wenig geeignet ist, als Zeuge für Herbarts Ansicht in einer Cardinalfrage zu dienen. Vgl. Th. Vogt im ersten *Jahrbuche des Vereins für wissensch. Pädagogik* S. 225 f. In Kürze spricht Herbart die Nothwendigkeit der Erziehung in seinem Vortrage über Pestalozzi (unten No. VIII S. 310) mit den Worten aus: „Der Mensch . . . . der, wie man will, zum wilden Thier oder zur personificirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: — dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn construire, damit er die rechte Form bekomme. Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von Andern betrachtet wird, ihm ihre Zustimmung erwirbt; und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes machen soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenen anzuschliessen.“

aber nicht bei wichtigen Ereignissen [13], die auf die Erziehung den wesentlichsten Einfluss haben, meine Meinung sagen darf. Ich sehe eben so deutlich ein, dass mir dadurch nicht im mindesten Unrecht geschieht, und ich bin daher weit entfernt, mich über etwas zu *beklagen.* Im Gegentheil kann ein Irrthum, der mich zu einer Idee verleitete, womit z. B. jene Störung schlechterdings nicht vereinbar gewesen wäre, gar wohl das Missfallen Ew. Wohlgeboren erregt haben, und ich bitte also deshalb hiermit um Verzeihung. *Befremdet* hat mich indessen im hohen Grade, dass von den Grundsätzen, nach welchen Ludwig bisher unter so strenger Aufsicht gehalten wurde, nun so plötzlich und so weit abgesprungen, dass er, dem bisher der Umgang mit *Knaben* versagt war, nun ohne Wahl den Bekanntschaften *junger Männer* mit allen damit verbundenen unabsehlichen, vielleicht fürs ganze Leben entscheidenden Folgen ausgesetzt werden soll. Die Fürsorge eines vortrefflichen Freundes ist doch immer nicht eine so wachsame Aufsicht, dass dadurch anderen Gesellschaften aller Zugang gesperrt wäre. Und kann jemals die Verführung eine gefährlichere Nahrung finden, als die Langeweile auf dem Posten

---

[13] Das Ereigniss, worauf sich Herbart in diesem Berichte bezieht und welches die Ursache des resignirenden Tones ist, durch welchen der zweite Bericht von dem ersten so sehr absticht, ist der Eintritt Ludwigs von Steiger in das eidgenössische Heer, welcher durch die damalige Zeitlage erfordert worden war. Der noch harte Druck, welchen die Berner Aristokratie auf das Waadtland ausübte, führte Conflicte zwischen Bern und dem Directorium der französischen Republik herbei. Das letztere nahm die Waadtländer feierlich unter seinen Schutz und erklärte das Land als Lemanische Republik. Da erhob sich der Berner Patriotismus; es wurde ein Heer geworben; selbst Greise und Knaben eilten zu den Waffen. Dass Herr von Steiger seinen kaum 15jährigen Sohn in das Heer eintreten liess, war ganz unvermeidlich, denn an der Spitze der ganzen Bewegung stand ein Steiger, der greise Schultheiss von Bern Niklaus Friedrich, ein naher Verwandter des Principals von Herbart. Näheres siehe b. Dix in d. *Ztschr. d. Ver. f. wiss. Päd.* S. 234 ff.

Wie der Brief an Smidt vom Februar 1798 unt. S. 36 zeigt, beurtheilt Herbart sehr bald den Schritt seines Principals aus anderem Gesichtspunkte. Wir könnten uns über die ausserordentliche Empfindlichkeit verwundern, welche in dem Berichte vorherrscht, und noch mehr darüber, dass diese Empfindlichkeit so schnell wieder ruhiger Beurtheilung, ja scherzhafter Auffassung (s. u. S. 48 Brief an Halem) Platz macht, wenn wir nicht aus früheren brieflichen Aeusserungen wüssten, dass der junge Herbart sehr reizbar war. Vgl. in dem Brief an Rist von 1796 (*Herb. Rel.* S. 34.): „Du weisst ja, wie leicht man mich zusammendrücken kann. Doch ich fühle es selbst in diesem Augenblicke, wie ich nach meiner Gewohnheit meine Kraft dem Unmuthe hingebe, wie die verweilende Betrachtung alles schlimmer macht, als es ist. . . . Ich muss schon erleichtert sein, ehe ich eins nach dem andern so ordentlich hinschreiben kann, dass Jemand daraus klug werden kann.“ —

Hartenstein, welcher nur nach inneren Gründen die Berichte an Hrn. von Steiger anordnete, hat dem vorliegenden statt der zweiten Stelle die dritte gegeben und ihm den bei uns an vierter Stelle auftretenden vorausgeschickt, der sich allerdings dem Tone nach besser zu dem ersten schickt. Die richtige Reihenfolge hat zuerst Dix a. a. O. S. 251 bestimmt.

und in den Quartieren? Fällt auf diesen Zunder nur ein Fünkchen, das der regelmässige häusliche Fleiss sogleich erstickt hätte, so kann ein Feuer entstehen, das vielleicht lange im Verborgenen glimmt, aber dessen Flammen nachher nicht eher zu löschen sind, als bis sie Alles verzehrt haben. Uebrigens kannte ich nie Jemanden, der so völlig charakterlos, so gänzlich weder gut noch böse gewesen wäre. Die Schalen stehen im Gleichgewicht, aber das geringste Gewicht kann die eine tief niederdrücken. (Was da Alles vorzugehen pflegt, wo viele unbeschäftigte junge Leute beisammen sind, ist mir von der Universität noch gar zu erinnerlich; gern glaube ich, dass hier von dieser Seite die Gefahr bei weitem nicht so gross sei; aber auch den zehnten Theil jenes Gräuels nur von weitem anzusehn, wäre im jetzigen Zeitpunkte gewiss hinreichend, Ludwig ganz zu verderben.)*

Bei einer so wichtigen Veränderung in seinem Leben, jetzt da er zum erstenmal seinen Werth als Staatsbürger fühlen sollte, da er mit der Montirung das *point d'honneur* des Soldaten anziehen musste, hätten sich unausbleiblich seine Begriffe über Recht, Ehre, Tugend bestimmt, sein Charakter hätte für sein ganzes Leben eine Richtung gewonnen? Und welche Richtung, das sollte dem Chaos aller der zufälligen Eindrücke, die auf ihn einstürmen mussten, überlassen werden? Soll denn Ludwig auf dem Wege wie die Meisten, werden wie die Meisten? Darf man es denn darauf ankommen lassen, ob Ludwig zu den Wenigen gehören werde, welche sich auf diesem Wege zu vortrefflichen Menschen bilden? oder erscheint nicht neben solchen ungeheuern Sprüngen die ehemalige Sorgfalt der Erziehung, die ihn nicht einmal Sonnabend Abends seinen Gesellschaften überlassen wollte und die mich freilich sehr consequent dünkte, als kleinliche Aengstlichkeit?

Doch ich sollte voraussetzen, dass dies Alles die eigenen Betrachtungen Ew. Wohlgeboren waren. Aber die Bürgerpflicht sprach, und der Vater musste vergessen, dass er *Vater* ist. Wiewohl ich nur ein Deutscher bin, — und Deutsche haben, was sie auch sprechen mögen, kein Vaterland, — so achte und schätze ich den Patriotismus hoch genug, um tiefe Ehrfurcht vor dem eines Schweizers zu fühlen.[14]

* Die eingeklammerten Worte sind in der Handschrift durchstrichen.
Anm. der Hartenstein'schen Ausgabe.

[14] Herbart hat später die Hochachtung vor dem Schweizer Patriotismus beibehalten, allein zugleich vor dem deutschen höhere Achtung bekommen. Er bezeichnet das Interesse fürs Vaterland als den Stützpunkt für den Geschichtsunterricht. S. *Umriss pädag. Vorl.* II. Aufl. § 251 und daselbst die Anm. Vgl. ausserdem *Werke* IX. S. 187: „Deutsche Kinder werden jetzt mit ganz anderen Darstellungen der deutschen Geschichte und hierdurch mit ganz anderen Nationalgefühlen ernährt, als dies vor der Schlacht bei Leipzig und vor dem doppelten Einzuge in Paris der Fall sein konnte." (Gesprochen 1821.) Aehnlichen Einfluss nahmen die Freiheitskriege auf Niemeyers Ansichten, dessen Aeusserungen über Vaterlandsliebe (*Grundsätze* 8. Aufl. I. S. 327 f.), in denen das Losringen von falschem Kosmopolitismus zum Ausdrucke kommt, von zeitgeschichtlichem Interesse sind.

Ich beuge mich gern vor dieser entscheidenden Macht, die zwischen Vater und Sohn nur das Verhältniss der Mitbürger übrig lässt, die Alles gleich macht und in Eine Reihe stellt: die der Retter des Vaterlandes, — *gern,* sage ich, beuge ich mich ihr in einem Falle, an dessen Möglichkeit man zwar erinnert wurde, der aber, Gottlob! noch lange nicht eingetreten war. Auch die ehemaligen beiläufigen Aeusserungen Ew. Wohlgeboren waren mir nur unter Voraussetzung eines allgemeinen Landsturms verständlich. Die Erhebung des Geistes im *wirklich heissen* Kampf fürs Vaterland ist selbst für Charakterbildung unendlich mehr werth, als Alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten können. Aber welcher Unterschied zwischen heldenmüthiger Verachtung aller Schrecken des Todes mitten im Gewühl der verzweifelten Schlacht für Recht und Pflicht, — und den Prahlereien, den herztödtenden Zeitvertreiben eines müssigen Observationscorps! Wahrlich, auch ich hätte Ihnen Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ihres Sohnes heimgetragen worden; — aber hätten ihm die Gespräche, die Beispiele der Kameraden Herz und Unschuld geraubt, hätte er dann Keime der Unsittlichkeit zurück gebracht, — ich hätte trostlos geschwiegen, meine Hände sinken lassen und Sie und ihn und mich bedauert.

Doch hier ist nicht der Ort, meine Empfindung ausbrechen zu lassen. Kalte Ueberlegung zwingt mich zu bekennen, dass mein bisheriger Plan jetzt eine wahre Ungereimtheit geworden ist und dass ich ihn nie gehabt haben sollte. Was soll doch ein junger Mann, der ins Feld geht, mit Chemie und Botanik? Dass er dies bei so langer Unterbrechung vergessen würde, ist noch das Wenigste. Gerade das wäre ihm Bedürfniss gewesen, was ich am meisten vermied. Religiöser Schrecken vor dieser oder jener Handlung, zu der die Gelegenheit einladen könnte, — gleichviel ob auf Vernunft oder Unvernunft gegründet, — wäre ihm Noth gewesen. Sollten die schimmernden Beispiele des Unrechts seinen Augen einmal nicht so lange verborgen bleiben, bis er im Stande sein würde, Recht und Unrecht *hell* zu unterscheiden, so wäre es ja wohl klüger gewesen, ihn vorläufig durch eingezwungene Lehrsätze ohne Beweis für Beides *blind* zu machen, gesetzt auch man könnte ihm nachher nie wieder zu einem scharfen Gesichte verhelfen.

Was einmal geschah, kann wieder geschehen. Durfte ein unvorhergesehener Fall meine Arbeit bei Ludwig vernichten, so muss ich das auch bei den Kleinen fürchten. Bei solcher Ungewissheit findet kein Plan statt. Ich habe also fernerhin keinen mehr. Ich kehre mit Vorbehalt der Abänderungen, die etwa Ew. Wohlgeboren gutfinden möchten, zur alten gewöhnlichen Heerstrasse zurück, auf der, eben weil schwerlich eine Spur eines wahren Planes da ist, auch kein Zufall sonderlich ungelegen sein kann. Leider muss ich dabei nur zu sehr meinen eigenen Vortheil in Anschlag bringen, dass ich

Zeit und Kraft spare; denn freilich, im ausgefahrenen Gleise geht Alles leichter, als auf einem Wege, den man selbst erst bahnen muss. Mehr, als Jemand wusste, verlangte, gebilligt hätte, versäumte ich bisher die Sorge für meinen künftigen Beruf. Mein Plan würde, lange genug verfolgt, mich künftig mit grossem Gewinn zu meinen eigenen Studien zurückgeführt haben und überdies hätte eine gelungene Ausführung innere Ruhe und Zufriedenheit über mein ganzes Leben verbreitet. Jetzt macht die Pflicht gegen mich selbst neue Ansprüche und lässt sich mit abgerissenen, bestimmungslosen Arbeiten nicht mehr wohl vereinigen.

Was also zuvörderst die Veränderungen im Unterrichte betrifft, so habe ich gegen den früheren Vortrag über Moral, Religion, Geschichte und gegen das frühere Rechnenlernen weiter keine Einwendungen. Erwerben wir nicht erst klare Einsicht durch die Hülfe der Mathematik! Das Rechnen ist nothwendig, der Handgriff ist im gemeinen Leben nützlicher, als die Kenntniss seiner Gründe. — Hoffen wir nicht auf grosse Gedanken und tiefgreifende, herzergreifende Betrachtungen über menschliche Schwäche und menschliche Grösse, über Schicksal und Vorsehung bei Gelegenheit der Geschichte. Sie wird uns einige Jahre amüsiren, eine chronologische Tabelle wird einige Jahre hindurch im Gedächtniss hängen bleiben, nachher wird über wichtigeren Geschäften vergessen werden, was nicht zum täglichen Gebrauche nöthig ist. — Religion und Moral mögen so lange Schildwache gegen Versuchung stehen, bis das erwachsene Alter nach herrschender Sitte erlaubt, ihrer nicht mehr zu achten, — oder als furchtbare Gespenster zu gewissen der Andacht bestimmten Stunden im Kopfe herumspuken und sich am Tage nicht sehen lassen. Oder, wer weiss, vielleicht wird das gute Glück, das so oft die Fehler der Erziehung bessert, — obgleich es freilich bisher bei Ludwig nicht eben den Mangel der Arbeit, der Anstrengung, der Leitung zu ersetzen schien, — sich künftig auch ihm günstiger zeigen, auswendig gelernte Worte in Begriffe und Gefühle, eingeprägte Furcht in Gewissenhaftigkeit verwandeln. Geschieht es nicht, so bekommen die Söhne gleichwohl künftig die gewöhnlichen Aemter, lassen Andre für sich arbeiten, geniessen des Lebens und dürfen am Ende desselben sich sagen: sie seien doch eben so gut gewesen, als der grössere Haufe. Will man sich nicht zum unverbrüchlichen Gesetze machen, mit Aufopferung aller Nebenrücksichten *dem Höchsten* nachzustreben, so ist bei Geburt und Vermögen immer auf der einen Seite wenig zu verlieren, auf der andern dennoch vom Ungefähr vielleicht dies und jenes zu hoffen.

Ich fange also baldmöglichst mit Moral, Geschichte und Rechnen an, und zwar bei allen meinen Zöglingen. Da aber dies nebst dem Lateinischen und der Geographie, die auch mehr Stunden haben muss, uns ganz beschäftigt, so müssen vor allen Dingen die chemischen Geräthe bei Seite geschafft werden, wenn nicht Ludwig

dann und wann in seinen Freistunden damit zu spielen Lust haben sollte. Das ganze Gefolge der Naturwissenschaften muss sich jetzt auch bis auf künftige Zeiten entfernen. Die Mathematik kann warten, bis wir wenigstens mit Geographie und Rechnen fertig sind. Der Homer, der einmal den Beifall Ew. Wohlgeboren erhalten hat, kann bleiben, aber täglich gelesen, würde er zu viel Zeit rauben. Ueberdas muss er auf die Nachmittagsstunden verlegt werden, damit dem Lateinischen sein herkömmliches Recht bleibt, damit die Kleinen darauf die bessern Morgenstunden und die Zeit, wo sie zu repetiren und zu übersetzen pflegen, verwenden. Am Abend von halb 8 bis halb 9 Uhr wechseln Musik und Lesestunden. Den Unterricht, den ich Abends um 6 Uhr anzufangen pflegte, bitte ich um Erlaubniss auf die Stunde von 2—3 verlegen zu dürfen, um etwas mehr zusammenhängende Zeit für eigene Arbeiten zu erübrigen. Von 8—11, von 2—4 und von halb 8 — halb 9 sind 6 ordentliche Lehrstunden, wovon diejenigen ausfallen, die für schriftliche Uebungen nöthig sind. Zwischen 6 und halb 8 werden die Knaben still und ohne mich zu stören in meiner Gesellschaft, wie Ew. Wohlgeboren gleich Anfangs verlangten, arbeiten können. Mein Unterricht besteht künftig in Erklärung und Erläuterung entweder von Ihnen bestimmter oder von mir, so gut ich kann, ausgewählter Bücher, nicht mehr im Entwerfen eigener Leitfäden, deren ich mich bisher bei der Mathematik bediente und für Moral und zur ferneren Erklärung des Homer aufzusetzen im Begriff war. Vielleicht, — und ich wünsche es, — befinden sich ihre Söhne dabei um so viel besser, auf jeden Fall nicht schlimmer, als die Zöglinge der meisten andern Lehrer. Ich lerne dann aus dem Erfolge, was für junge Leute zweckmässig, was nachtheilig sei, statt dass ich vorher, um nicht auf ihre Kosten zu lernen, es durch meine Berechnungen vorauszusehen suchte. Die Stunden werden gleich präcis angefangen und geschlossen.

Vielleicht finden Ew. Wohlgeboren diese Abänderungen zum Theil unbedeutend, zum Theil nützlich. Möchten sie es wirklich sein! Wenigstens wird hoffentlich das, was ich jetzt thue, nicht kindischer Eigensinn scheinen. Vergönnen Sie mir darüber noch einige Worte. Nur das Gefühl der dringenden Nothwendigkeit kann mir eine Lieblingsidee entreissen, von der ich die Freude meines Lebens ahnete und die zuerst Ihre so ganz ausgezeichnete Güte in mir weckte. Da ich kam, dachte ich nur nach dem alten Sprüchwort durch Lehren zu lernen, und besonders mir meine noch übrigen Universitätsjahre für ein reiferes Alter zu sparen. Ich dachte nur an mich; für Ihre Söhne glaubte ich eben so gut zu sein wie die andern jungen Männer,, die damals in Jena sich gerade darboten. Ob und wie viel Interesse ich an meiner Arbeit würde nehmen können, erwartete ich als eine Zugabe von der Lage, in die man mich setzen würde. Mehr und mehr aber, oft ehe meine Wünsche laut wurden, schienen sie mit Ihren Gesinnungen und Absichten wunderbar

zusammenzutreffen. Ich konnte mich manchmal in mein Glück nicht finden; ich zweifelte, ich fürchtete; eins nach dem andern schien sich in vollkommene Harmonie aufzulösen. Mein Muth wuchs, ich ging den Folgerungen aus meinen ersten Grundsätzen, die so freien Wirkungskreis fanden, weiter nach, kam auf manche mir selbst neue Idee, und immer mehr nahm in mir der Einklang, die Klarheit, die Evidenz meiner Ueberzeugung zu. Schienen zuweilen die Aussagen der Erfahrung nicht günstig, so überraschte mich dann auch wieder plötzlich ein Beweis von Erfolg, wenn ich ihn am wenigsten erwartete. Ganz kürzlich noch hat sich gezeigt, wie Ludwig gegen seine Brüder und sie gegen ihn gerade das als das vorzüglich Nützliche erhoben, was jeder für sich gelernt hat, und es scheint, so viel ich bemerken konnte, nicht, dass Jemand seine Studien gegen andere zu vertauschen Lust habe. Uebersehe ich die ganze, jetzt doch schon nicht ganz unbeträchtliche Reihe von Erfahrungen, die ich an Ihren Söhnen gemacht habe, so glaube ich alle die Perioden, wo ich mit ihnen weniger zufrieden sein musste, von zufälligen Zerstreuungen, Unterbrechungen, also von Abweichungen von meinem Plane herleiten zu können. Die Reise nach Kirchberg, die Zeit, da wir in die Stadt zogen, das Herumlaufen, um Buonaparte zu sehen, das gab in allen Lehrstunden fühlbare Erschütterungen. Nach einer Reihe wohl angewandter Tage hingegen schien jeder seiner Arbeit, statt dadurch ermüdet zu werden, mehr Geschmack abzugewinnen, besonders zeigt sich Ludwig oft auffallend milder und sanfter in seinem ganzen Betragen. Was blieb mir zu wünschen übrig als: so möchte es immer mit schnellern Schritten fortgehn? Was musste ich mehr fürchten als Störung, deren auch die kleinste sich gefährlich bewiesen?

So lange ich im Hause Ew. Wohlgeboren bin, habe ich nichts sorgfältiger zu vermeiden gesucht, als dies: durch angemaasste Autorität den Rechten des Vaters irgend in den Weg zu treten. Ich kenne nicht nur die Grenzen, worin Eltern, wenn sie wollen, den Lehrer einschliessen können, sondern auch die, innerhalb deren er sich auf jeden Fall selbst halten muss. Beständig habe ich unter Ihren Augen gehandelt; nicht von der Klarheit meiner Ueberzeugungen, sondern von Ihrer Billigung habe ich mein Recht hergeleitet, von denselben beim Unterricht und bei der Erziehung Gebrauch zu machen. Um auch den *Schein* der Unbescheidenheit zu meiden, habe ich die Veranlassung dieses Aufsatzes erst völlig vorüber gehen lassen, ehe ich ihn übergab. An dem Abend des Tages, wo diese Veranlassung gegeben war, habe ich mit Ludwig von seiner militärischen Bestimmung als von einer gewissen Sache geredet. Erst am folgenden Tage, weil ich auf Veranlassung der Frau Landvoigtin ein Billet an Ew. Wohlgeboren geschrieben hatte, von dem ich glaubte, es würde gleich übergeben werden, fand ich nöthig, Ludwig zum Beweise meiner Aufrichtigkeit davon zu benachrichtigen, und da er selbst, zutraulicher als ich erwartete, das Gespräch

verlängerte, meiner Gründe zu erwähnen. Ueberzeugen oder überreden wollte ich ihn nicht; dann hätte ich eine ganz andere Sprache geführt; dazu werden Ew. Wohlgeboren mich auch weder für unklug, noch für unredlich genug halten, übrigens aber es mir aufs Wort geradezu *glauben*.

Jetzt also nachdem Alles vergessen ist, nachdem an gar keinen Einfluss von meiner Seite auf das völlig Vergangene mehr zu denken ist, jetzt darf ich und muss ich zu Ew. Wohlgeboren von dem veränderten Verhältnisse, in das Sie mich durch Ihren Schritt gesetzt haben, reden. Sie werden sich jetzt einigermaasen in die Empfindung versetzen können, mit welcher ich jetzt dennoch spreche: ich muss abbrechen. Die Ursachen habe ich angegeben. Die eine: haben Ihre Söhne nicht Zeit, meinen langsamen Weg zu endigen, sind sie in einer Lage, wo sie einer gewissen früheren Reife bedürfen, so muss ich schon ihretwegen eilen und mich mit halber Arbeit begnügen. Die andere: habe ich keine Sicherheit für das, was ich bei Andern ausrichte und ist diese Arbeit mit der für mich selbst nicht, wie bisher, eine und dieselbe, so muss ich Beides sorgfältig trennen, und mir wenigstens *meine* ferneren Studien sichern. Ew. Wohlgeboren selbst würden mich verachten, wenn ich sorglos von einem Tage zum andern fortlebte, ohne des Endes zu gedenken. Könnte ich das Gewicht dieser Gründe vernichten, wie gern würde ich, auch aufs Gerathewohl hin, wenigstens bei den Kleinen alles Mögliche versuchen. Aber was es mich auch kosten mag, Pläne, denen keine consequente Anwendung gestattet ist, müssen dahin fahren. —

Ich weiss, zu wem ich rede; es ist kein Spiel; der Ernst Ew. Wohlgeboren wird eben so gross sein als Ihre Güte. Obgleich ich Ihre Bestätigung der hier angegebenen Veränderungen erwarte, so wird sie mich doch wie eine Verurtheilung darniederschlagen. Ich bitte Sie, mich ohne Schonung Ihre ganze Unzufriedenheit erblicken zu lassen. Vielleicht erhält in der Folge die treue Erfüllung auch weniger schmeichelhafter Pflichten wieder Ihren Beifall. Wollen Sie nur immer gleich mich selbst der ersten Nachricht von allem würdigen, was in meinem Verfahren Ihnen bedenklich oder missfällig ist, so hoffe ich wenigstens das Allernothwendigste unter uns aufrecht halten zu können: Zuverlässigkeit und Sicherheit.

VI.

Brief an Smidt.

Bern, Ende Februar 1798.

Die schönste Stunde rief mich heraus aus Mauern und Thor, die Stunde, wann am scheidenden Sonnenstrahl das Licht der Nacht erglimmt. Du sahst das Schauspiel, Bester. Heute sandte Helios so rein,

wie jemals den himmlischen Purpur, womit er dann das Diadem des ersten unter den Staaten der Schweiz zu schmücken pflegt. Der Geist der Kraft ist wieder erwacht in diesem Lande, die Natur freute sich mit mir darüber. Meine frommen Wünsche erhoben sich zu der blauen Höhe und mein Dank, dass ich mit leiden oder mit triumphiren darf. Ich fühlte mich sehr glücklich hier auf diesem Boden.

Willst Du mich sehn, so siehst Du mich in meiner *Werkstätte*. Bestäubt, schwitzend; vielleicht keuchend, ermüdet — doch wieder ansetzend, und *Etwas* fördernd. Zuweilen lege ich die Arbeit aus der Hand, sehe gen Himmel, und es ist mir unbeschreiblich wohl.

Auch hängt manchmal ein Freund an meinem Halse; Sinn und Seele und Herz sind Eins. Danke, danke Böhlendorf und Muhrbeck, sie hauptsächlich vertreten mir die Stelle vieler Entfernten. Fischer und Steck sind jetzt zu sehr *Bürger* und nicht ganz so, wie ich ihr Mitbürger sein möchte. Darum wankt die Freundschaft nicht, auch das Maass des Genusses wird sie wieder zu füllen wissen.

Ich studire jetzt Mathematik. Immer näher komme ich den wundervollen Linien, welche den Gang der Sterne bedeuten. Freilich bis dahin muss mir noch manches geheimen Zeichens Sinn offenbar werden. — Habe ich einmal in meiner Werkstätte etwas fertig gemacht, das ich ein Abbild meines bessern Selbst nennen darf, dann mache ich mich frei, steige auf die Häupter der Erde, schaue ins Unermessliche, mein Auge zeichnet am Himmel die bekannten Bahnen; ohne zu schwanken, ohne zu zagen, schwinge ich auf und fort in den wirbelnden Tanz der ballenden Sphären.

Flectere si — queo superos, Acheronta movebo.[15]

Oeffneten sich die Wege des Himmels, so springen wohl auch die Pforten des Orcus. Ich raube vom Feuer der Sonnen, und es soll tagen in der grausenden Nacht der Geisterwelt. Nicht nur in ihre Schaaren will ich mich mischen; die *scheinbar* nichtigen Schatten sollen ihr Wesen enthüllen; die Gabe des Prometheus muss sich da wiederfinden. — Am Styx war ich schon; aber Charon's unwillige Blicke trafen mich; er will *Entkörperung!* Also vor allen Dingen Arbeit! — Ich habe in den letzten Wochen gearbeitet, dass ich mir zuweilen einbildete, den Kopf zu verlieren. Thorheit! Es schadet nichts; ich bin wieder heiter und wohl. Drum nur wieder

---

[15] Variation des bekannten Vergilischen Verses (*Aen.* 7, 312) *Flectere si nequeo superos, Acheronta movebo.* — In der folgenden Stelle deutet Herbart auf seine mathematisch-philosophischen Studien hin. Der Orcus als Aufenthalt der Seelen ist ihm das Symbol der Geheimnisse des Seelenlebens, zu dessen Erscheinungen das Wesen gefunden werden soll. Der Mahnruf: „Entkörperung“ will wohl nichts anderes, als fordern, dass die Seele ohne Beziehung auf die Körperwelt untersucht werde, wie dies Herbart später in der „Grundlehre“ der Psychologie (*Lehrbuch* Erster Theil Cap. 1—5) durchgeführt hat.

hinunter getaucht in den gleichen Strom. Die kälteste Fluth stärkt am meisten. Zwar schauderts einem beim Eintritt, und besonders, wenn's ans Herz geht; aber nur hinein mit Herz und Kopf zugleich! Erstickt Dich drunten ein böser Dämon — wohl; es kömmt wohl noch ein Andrer, der glücklicher ist, als Du. Erstehst Du aber, dann schnellt Dich die Feder des Lebens zu den Gestirnen empor.

Indess ich mir da so artige Sachen sage über das kalte Bad — ist es hier auf meinem Zimmer ganz ordentlich warm — hinter mir hängen die alten Schweizerschlachten in schönen goldnen Rahmen, und drunter steht mein Sopha — erträgt mein Ludwig wirklich die Kälte des Winters und der Nacht. Er ist im Felde, auf dem äussersten Vorposten; er sieht den Tod und zeigt ihn. Er duldet so munter und so oft für Andere die Beschwerden des Dienstes, dass man ihn schon einer Reihe unmuthiger Offiziere zum Muster aufgestellt hat. Er ist ein Kerl, und, wollen die Franzosen, vielleicht bald ein Held; möchte er auch ein Mensch werden! Dafür will ich beten und arbeiten.

Sonst sehe ich hier in Bern nicht viel mehr, als die schöne Stadt (über deren Anblick ich mich jedesmal freue, und deren sichtbar gleich vertheilter Wohlstand mich immer eine Lobrede auf die bisherige Regierung dünkt) — dann die Alpen und die Leute im Hause. Für Gesellschaften habe ich weder Lust noch Zeit. — Frau Landvoigtin war diesen Winter gar nicht so liebenswürdig, wie Du sie in Märchligen sahest. Weiblichkeit und schweizerischer Patriotismus waren bei ihr in Krieg gerathen, worin beides sich gegenseitig zu Boden warf. Doch sie erhebt sich wieder an ihrem trefflichen Mann, der die Stärke des Hauses und vieler andern Häuser und des Staates ist. Doch wenn ich von ihm anfange, so bin ich in Gefahr, kein Ende zu finden: drum breche ich ab. Horn hat uns einen Tag von Rastatt aus besucht. Ich freute mich sehr, ihn wieder zu sehn; freilich war die Zeit zu kurz, uns auszusprechen. — Bleibe der Freund Deines Freundes Herbart.

VII.

Bericht an Herrn von Steiger (III.)[16]

[Frühling 1798.]

Ludwig prüfte ich sorgfältig; ich glaube noch, ich hatte den engen Pfad gefunden und den einzigen, auf dem man seine verirrte Lebhaftigkeit in den weiten Raum, den die Natur ihr bestimmt

[16] Der dritte Bericht hat wie der zweite kein Datum. Hartenstein setzt die Jahreszahl 1799 darüber. Dix a. a. O. S. 249 hat gezeigt, dass der Bericht nicht lange Zeit nach jenem, in resignirendem Tone gehaltenen, zu setzen sei, der bei uns die zweite Stelle einnimmt. Ludwig ist von seinem Kriegsdienste zurückgekehrt — der Widerstand der Berner hatte nicht lange

hatte, wieder zurückzuführen hoffen konnte, sofern er im häuslichen Kreise bleiben sollte. Eigentlich trieb seine ganze Thätigkeit ihn aus demselben hinaus; wer mit ihm hätte herausspringen und die Welt durchstreifen, ihn zugleich hüten und spornen, übertreffen, ermüden, in Gefahr stürzen und retten können, würde ihn vielleicht stark und besänftigt zugleich zurückgeführt haben in die Familie, zu den Wissenschaften und zu ernster, regelmässiger Arbeit für Bürger und Mitmenschen. Das war weit über mein Vermögen und ganz gegen meine Bestimmung, überhaupt nicht ausführbar. Immer neues, zuweilen für ihn schmerzhaftes Anregen seines Verstandes konnte seine Gewohnheit langsam umbeugen, das Schlafende in ihm konnte allmählich geweckt werden, wenn das Wachende dagegen einschlief. Dazu aber gehörte durchaus äusserer Friede. — Er kam zurück; ich sammelte noch einmal alle meine Kraft auf ihn, arbeitete, redete, drängte in ihn hinein, hob und drückte ihn wechselsweise, suchte ihn Gutes und Schlimmes in sich unterscheiden zu lehren, damit er dieses neben jenem nicht mehr leiden sollte; — Thränen konnte ich fliessen machen, aber nicht Gedanken: Nachgiebigkeit, Augenblicke voll guten Willens konnte ich hervorrufen, aber kein anhaltendes, zutrauenvolles Mitarbeiten. Ich konnte wenig mit ihm empfinden, und musste desto mehr für ihn denken. (Gesellschaft des Lehrers, wenn sie nicht unterhaltend sein kann, ist beschwerlich und entfernt statt zu nähern.) — Er war schon etwas gewesen; jetzt wollte er wenigstens wissen, was er künftig sein werde; von allen den Arbeiten wollte er wenigstens Ende, Zweck und Ziel sehen. Ich dachte an keins und wünschte keins; aber dass er das nicht glauben, nicht begreifen konnte, begreife ich sehr wohl. Er glaubte das Schreckbild des Gelehrten im Hintergrunde zu sehen. Nun war schnelle Hülfe nöthig: und Dank sei es Ew. Wohlgeboren, dass Sie dieselbe auf die erste Veranlassung schafften; dem künftigen

---

gewährt, schon Anfang März 1798 war ihr Heer geschlagen und Bern erobert — Herbart hat ihn wieder unterrichtet; der Erfolg war gering; er zweifelt an gedeihlicher Entwicklung des Zöglings; da schreibt ihm der Vater seinen künftigen Beruf vor: Ludwig soll Forstmann werden. Setzt man voraus, dass die Berichte regelmässig alle zwei Monate geschrieben wurden, so hätte man für diesen den März oder Mai des Jahres 1798 ins Auge zu fassen; mehr für sich hat der Mai, da Ludwig im März erst zurückkehrte und die Zeit für die neuen Erziehungsmaassregeln etwas zu knapp wird, wenn man voraussetzt, dass Herbart in demselben Monate die einschlägigen Stellen des Berichtes geschrieben habe. — Den Aufenthalt im Oberlande, der erwähnt wird, nahm die Familie ausnahmsweise im Winter, um den Franzosen, die Bern bedrohten, zu entgehen.

Der dritte Bericht ist nicht in der vorliegenden Form übergeben worden; vielmehr haben wir nur den, allerdings in den Hauptpunkten schon ausgeführten, Entwurf vor uns. Das geht aus dem Umstande hervor, dass wir bald am Eingang desselben, auf Notizen stossen, die noch nicht stylisirt sind, so: „Erklärung der Erscheinungen bei Rudolf und Carl; der Eigensinn des letzteren“ u. s. w.

Forstmanne kann man nun wenigstens eine befriedigende Rechenschaft von der Anordnung seiner Beschäftigungen ablegen.

Carl und Rudolf übersah ich: sie waren mir zu unbedeutend neben Ludwig; jede Vernachlässigung schien mir leicht zu ersetzen. Ich *regierte,* statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen nothwendiges Uebel, besser freilich als Anarchie; aber es schwächt, tödtet die Kraft, Erziehung lenkt und hebt sie. Je mehr man regiert, desto mehr Freiheit muss man lassen. Erklärung der Erscheinungen bei Rudolf und Carl; der Eigensinn des letztern, der sich jetzt in die äusserste Folgsamkeit verwandelt hat; die Verwirrung im erstern, der aus zu grosser Empfänglichkeit nicht eigenen Sinn genug hat, um sich selbst etwas als Regel vorzuschreiben. Er wird von allen Eindrücken und von seinen eigenen Neigungen und Einfällen täglich mehrmals hin- und hergebogen, und hätte, wenn man ihn so lassen wollte, alle Anlage, ein schwacher, eitler, listiger und doch leicht zu überlistender Mensch zu werden. Aber jene Mannigfaltigkeit in ihm ist Stoff für die künftige Erziehung; er ist *ausgeweitet,* und was mich sehr wichtig dünkt, einer ziemlich anhaltenden Anstrengung fähig geworden.

Weder an die Jahre noch an die Eigenthümlichkeit eines jeden schloss mein Unterricht und mein Betragen sich genau genug an. Ueberhaupt war meine Stimmung den ganzen Winter zu düster für Carls Liebe und Rudolfs Fröhlichkeit. Geselligkeit fehlte mir von jeher; was ich noch davon hatte, rostete vollends ein. Mein äusseres Betragen ward nachlässig; darf ich wohl aufrichtig fragen, ob Sie nicht manchmal ein übles Beispiel davon gefürchtet? Ueberhaupt raubt mir oft *ein* Gedanke das Bewusstsein aller meiner andern Verhältnisse, leider mehr durch das Streben ihn zu ergründen, als durch seine Lebhaftigkeit.[17] Kann ich mir wohl schmeicheln, dass Sie das nicht blos äusserlich dulden, sondern auch in

---

[17] Das Problem, welches damals (Frühling 1798, nicht wie Hartenstein angiebt 1799) Herbarts Denken beschäftigte, ist das des Selbstbewusstseins, auf welches er die Psychologie neu zu begründen bestrebt war. Schon Ende Juni desselben Jahres muss er die hauptsächlichsten Schwierigkeiten überwunden haben. Er schreibt der Zeit in dem Briefe an seine Eltern, aus dem unten S. 43 f. ein Bruchstück mitgetheilt ist: „Jetzt erhebt mich eine innere Gewissheit über die Systeme unserer Zeit, das Fichte'sche so wenig als das Kant'sche ausgenommen; sollte ich auch irren, so halte ich es doch für ein grosses Glück ohne Führer, ohne Furcht ein eigenes Feld durchwandern zu können, das sich bei jedem Schritte zu erweitern scheint.“ —

Aus dem August desselben Jahres stammt ein im Badeort Engisstein geschriebener Aufsatz *„Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre“* (*Werke* XII. S. 38.), aus welchem hervorgeht, dass Herbart den Weg der Forschung, auf dem er zu seiner Psychologie gelangte, schon damals gefunden hatte. Vgl. *Herb. Rel.* S. 87 und 89, Briefe von Böhlendorf und Herbart an Rist, welche darauf Bezug nehmen, dass Herbart „sein System“ gefunden.

Ihrem Herzen ohne Widerwillen verzeihen? oder, dass Sie wenigstens einer vielleicht langsamen Besserung gern Zeit gönnen werden?

Erst im Oberlande fühlte ich, was ich bei meinen Zöglingen vermöchte: schon vorher hatte ich an Rüdi bemerkt, wie sehr er meiner bedürfe. Dennoch ging der Homer wenigstens *rasch* fort. Bei dem andern Unterricht war die Uebung in der Anstrengung der Hauptgewinn. Traf ich vielleicht nicht stets den Punkt, wo die Anstrengung aufhören sollte, so war das von der Regierung unzertrennlich. Dass mir das, was ich verlangte und lehrte, ihrentwegen wichtig sei, haben hoffentlich meine Zöglinge immer bemerkt, und mich daher wohl nicht eigensinnig geglaubt, wenn ich auch streng war. Aber so lange ich einen Plan hatte, mag ich ihnen kalt geschienen haben, weil ich meine Besonnenheit zu mühsam behauptete, und während der Zeit meiner provisorischen Regierung wirkte ich vielleicht kräftiger, mehr mit fühlbarer Wärme, weil ich meiner Empfindung freien Lauf liess, aber weniger regelmässig, überlegt, gleichförmig. Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder des Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflössen, von jenem, wo er den eignen Begriffen des letztern nur gleichsam die Geburtshülfe leisten, und von noch andern, wo jede Hülfe die Thätigkeit des Zöglings hemmen würde, unterscheidet. Es fehlt mir nur zu sehr an schnell durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genau genug anzupassen. Viel Kunstgriffe zur Erleichterung des Unterrichts waren mir nicht geläufig genug. Die Vorbereitung auf den Unterricht kostet mir sehr viel Zeit. Die Masse der Kenntnisse, die ich im Gedächtniss habe, ist nicht gross; meine Stärke bestand von jeher mehr im Denken als im Lernen. Des letztern hätte, bei gleicher Anstrengung, weit mehr sein können, und noch weit mehr, was ich schon wusste, würde mir nicht wieder entfallen sein, hätte ich einen planmässigen Unterricht empfangen.[18]

---

[18] Die erste Jugendbildung Herbarts leitete seine Mutter, eine Frau, „die in den Augen derer, welche sie wenig näher kannten, manchmal sonderbar und exentrisch schien.“ Da der Knabe schwächlich war, so erhielt er Privatunterricht; die Mutter wohnte demselben gewöhnlich bei „um so sich selbst zu unterrichten und ihrem Sohne hülfreich zu werden. Sie lernte sogar Griechisch, um ihm bei den Vorbereitungen auf seine Lection darin fortzuhelfen, aber ein Hauptzweck war auch, den nachtheiligen Einfluss, welchen vielleicht der verkehrte Sinn eines Lehrers auf das Herz ihres Sohnes ausüben konnte, zu überwachen. Für seine musikalische Bildung geschah viel.“ Als elfjähriger Knabe erntete er wegen seines Spieles auf dem Fortepiano und Violoncell in Privatconcerten viel Beifall. Die Poësie wurde als Bildungsmittel nicht angewandt. Herbart klagt, dass er „unpoëtisch herangewachsen“ *Werke* VII. S. 631. Eine Zeitlang benutzte er neben

Bei genauerer Selbstprüfung würde ich meine Arbeit vom letzten Jahre vielleicht noch strenger beurtheilen. Ew. Wohlgeboren und die Frau Landvoigtin werden, es kann kaum fehlen, Manches, was ich nicht ganz übersah, doch viel stärker und lästiger empfunden haben. Ich erneuere meine Bitte, mich immer den ersten sein zu lassen, der Alles, was Sie über mein Verfahren besorgt oder Ihnen meine Person unangenehm machen könnte, in bestimmten Erklärungen von Ihnen erfährt. Sollte ich mich öfter übereilen, so wären immer nachdrücklicher wiederholte Erinnerungen die grösste Güte. Winke oder Seitenblicke könnten mir theils unbemerkt vorübergehen, theils würde ich sie zu sehr für zufällige Aeusserungen halten, um wenigstens irgend etwas Wesentliches darum zu ändern; theils fürchte ich mich vor mir selber; ich möchte sie vielleicht nicht ganz so aufnehmen, wie ich es Allem, was von Ihnen kömmt, schuldig bin. Es wäre mir sehr leid, wenn das Letztere diesen Winter ein paarmal gegen die Frau Landvoigtin der Fall gewesen sein sollte. Ich erinnere mich nur noch einer Bemerkung über die Aufsicht auf die Zöglinge ausser den Stunden. Da dieselbe eine der ersten wesentlichen Forderungen Ew. Wohlgeboren ausmacht, so bin ich hierüber vor allen Dingen Rechenschaft schuldig.

Ich konnte viel Zeit verlieren, und doch jedem von Dreien nur wenig Gesellschaft leisten. Meine Arbeit aber war für uns Alle. Die letztere gab ein entscheidendes Uebergewicht, oder liess es hoffen; jene nicht. Gesellschaft des Lehrers kann zwar sehr nützlich werden durch Erhaltung fortdauernder Thätigkeit, auch beim Spielen, und des beständigen Frohsinns ohne Ungezogenheit.[19] Aber

---

Privatunterricht die Privatlehranstalt von Kruse. Im Jahre 1788, also als zwölfjähriger Knabe, trat er in die zweite Klasse der lateinischen Schule zu Oldenburg ein; im nächsten Jahre rückte er in die erste auf, in welcher der Rector Manso (nicht der bekannte Humanist) in allen Gegenständen, allein gut nur in Geschichte und Naturlehre, unterrichtete. Doch beweisen Herbarts umfassende Kenntnisse, dass er die Lücken dieses Unterrichts zu ergänzen wusste. Vgl. Hartenstein, *Herb. Kl. Schr.* I. S. XII und Ziller, *Herb. Rel.* S. 2 ff.

[19] Hier mag die Hinweisung auf den Bericht Herbarts über eine, mit Ludwig und Carl unternommene Reise ins Berner Oberland, veröffentlicht in Zillers *Herb. Rel.* S. 73 f., ihre Stelle finden, da dieselbe in die nächstfolgende Zeit (August 1798) fiel und Herbart Gelegenheit gab seine Ansichten über den Umgang von Lehrer und Schüler zu bethätigen. Der Bericht bietet manches Interessante dar; so zeigt er, dass damals schon die ungewöhnliche Zuneigung Herbarts zu Carl erwacht war; beide waren untrennbar: Carl erzählte unaufhörlich von den Erinnerungen seiner Jugend, die sich an das Oberland knüpften; sie liessen es sich nicht nehmen, gemeinschaftlich unter den Sprühregen des Staubbaches zu treten, auf eigene Hand Abstecher über Geröll und Felsen zu machen u. a. m. Beide gehen mehr den landschaftlichen Schönheiten nach; Ludwig sammelt Krystalle; am Abend begleitet er den Gesang der Oberländerinnen mit der Flöte und eröffnet schalkhaft seinem gerührt lauschenden Lehrer, der idyllische Musik zu hören meint, es sei das à la mort-Lied des Hasen, das gesungen wurde.

hier muss der Lehrer sehr vorbereitet und sehr gewandt sein, um durch die mannigfaltigste Unterhaltung *alle* Langeweile zu verbannen. Dies würde mehr Vorbereitung kosten als aller Unterricht, und dabei den Lehrer unendlich abspannen. Sonst *schwächt* der Umgang des Lehrers unendlich. Viele Arten von Entwickelung, starker Kraft und Empfindung sind an sich nicht schädlich, würden es aber werden, wenn es nicht schiene, als ob der Lehrer davon nichts wüsste. Daher die Kraftlosigkeit der neumodisch Erzogenen. Auch in Ansehung des moralischen Unterrichts ist es eine sehr wichtige Frage: kann man die Kraft, die er hemmt, die Lebhaftigkeit des Gefühls, die er unterdrückt, auf andre Art ersetzen? — Die *Sicherheit* vor Verführung, die man durch Aufsicht erreichen will, verschwindet, wenn man unter Drei sich theilen muss. Von dem was schon geschehen ist, werden sich entweder die Spuren im ganzen Betragen des Zöglings kenntlich äussern, oder lassen sich auch ausser den Stunden schwer bemerken.

Bei einem Unterrichte, der seine Grundsätze in allen Rücksichten streng geltend macht, müsste Ueberzeugung, Befolgung und Gefühl nothwendig eins sein. Wie könnte ich z. B. die Raufereien auf dem Kirchhofe länger dulden, nachdem ich einmal vor falschem Ehrgeize, Zorn, Schadenfreude gewarnt, Liebe zu allen Menschen, edelmüthiges Verzeihen, Verachtung aller niedrigen Vergnügungen gepredigt hatte?

Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich, es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn unsre Religion von Erbsünde redet.[20] Die Moral rückt also mit einem Machtgriff den Menschen aus seiner anfänglichen Natur in die Geisterwelt. Aber ein kräftiger Geist fordert eine kräftige Natur, auf die er sich stützen und gegen die er sich stemmen könne. Daher möchte ich die Periode, wo der Knabe noch seine Naturkraft übt und stärkt, ohne viel darauf zu merken, ob er gut oder böse handelt, die Periode, wo er noch nicht Anspruch darauf macht, consequent zu sein und nach Grundsätzen zu handeln, dieses Knabenalter, über das der Jüngling sich nachher so gern erhaben denkt, dessen Gesinnungen er schon, um seinen Werth zu fühlen, so gern mit andern vertauscht, nicht voreilig und gewaltsam endigen. Die Arbeit des Lehrers soll hier, dünkt mich, nur vorzüglich Kraft aller Art durch Anstrengung hervorzurufen suchen, und hierin das Werk der äussern Umstände, die meistens nur Körperkräfte stärken und leidenschaftliche Triebfedern ins Spiel setzen, dadurch ergänzen, dass er zugleich die Denkkraft in Thätigkeit setzt, ihr eine Lebhaftigkeit, Schnelle, Dauer und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen verschafft, von der er sich nach-

---

[20] Die Hauptstelle, welche Herbarts spätere Ansicht von der Sünde enthält, steht in der *Psychologie als Wissenschaft* §. 152 (*Werke* VI. S. 371) und beginnt: „Das Böse ist kein so grosses Geheimniss, als es denen scheint, die vom Guten keine deutlichen Begriffe haben.“



her ein entschiedenes Uebergewicht versprechen kann. So wird im Kampfe mit der entgegenstrebenden Leidenschaft selbst die Sittlichkeit stärker werden, durch die Stärke des besiegten Feindes.

Folgerung aus diesem Allen: Moral, aber eine mehr umherblickende, die Anfangs den Zöglingen weniger unmittelbare Vorschriften giebt; eine mehr einleuchtende, Verstand und Einbildungskraft angenehm beschäftigende, rührende, als ernste und strafende; mehr Gedanken erzeugende, als das Gewissen drückende. Mögen die Zöglinge immerhin manche Anwendungen im Leben übersehen, wenn es der Lehrer nur nicht sieht und stillschweigend zu billigen scheint.

Unsere neuesten Erziehungsschriften[21] schrecken den, welchen sie belehren wollen, durch eine solche *Menge* von Pflichten, fordern neben der Vorbereitung auf den Unterricht so viel Aufsicht, Leitung, so viel immer gleichen Frohsinn, so viel Sorge für eigene Sittlichkeit, eignen Fortschritt in Kenntnissen, und mit der wachsenden Cultur der Zeit, so viel Theilnahme am häuslichen Cirkel und selbst am Umgange mit der äussern Welt, dass der Trost: man dürfe ruhig sein, wenn man sein Möglichstes gethan, am Ende ungefähr so viel heisst: man möge es ruhig ansehn, von jeder unter den mannigfaltigen strengen Forderungen ein klein wenig gethan, von seinen Erziehungsplänen eine unbedeutende Spur eingedrückt zu haben. Dass man so wenig zeigt, wie Eins *durch* das Andre geschehen könne, scheint mir ein trauriger Beweis, wie sehr gewöhnlich den Lehrern die Hände gebunden werden, oder wie viel lieber die Menschen gewöhnlich eine undankbare und hoffnungslose Mühe übernehmen, als über die Mittel zu ihren Zwecken nachdenken mögen.

Sichtbarkeit des Menschen ist Homers, Anschaulichkeit in der Erkenntniss und Stärke des Gefühls der griechischen Historiker und Philosophen Charakter. Sie erfinden erst ihre Sprache; die Kunst

---

[21] Ob unter den „neuesten Erziehungsschriften" Niemeyer's *„Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts"*, in erster Auflage 1796 erschienen, mitverstanden sind? Wenn es der Fall ist, dann hat Herbart später anders geurtheilt. Von andern Schriften, welche die häusliche Erziehung behandelten, war der *„Unterricht für Informatoren und Hofmeister"* von A. Fr. Büsching, Aufseher des grauen Klosters in Berlin, Anhänger der Franke'schen Schule, damals in Schwang. Möglich, dass Herbart auch das Campe'sche Revisionswerk vorschwebt. Darauf scheint eine Stelle aus den *„Briefen über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik"* hinzuweisen; Brief 15: „Einige Bände des Campe'schen Revisionswerks haben mich oft an die ältern medicinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Recepten, so dass man meinen sollte, man habe einen eben so reichen als sichern Arzneischatz vor sich und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vortheilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Rechte klagen, dass die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung? O ja, Erfahrung besassen sie wohl, aber sie wussten sich nicht darin zu orientiren."

unsers Zeitalters, im Vertrauen auf die Vollkommenheit der Zeichen, Buchstaben statt Gedanken nach gelernten Regeln zu combiniren, ist ihnen noch unbekannt. Daher verweilen sie lange, wo wir schnell überweg eilen. Daher müssen sie durchaus von Knaben, oder von Männern, die ihres Irrthums sich bewusst, gern zur Quelle zurückkehren, nicht aber von verwöhnten Jünglingen gelesen werden. Wo mein übriger Unterricht meine Knaben schon weiter gebracht hat, mögen sie doch in sich den Theil desselben durch die griechische Lectüre am meisten versichtbart und im Gefühle am meisten vertieft erhalten, der ihren Jahren amangemessensten ist, und [sich] dann in Ergänzungen der Griechen versuchen, wie Carl schon thut. Trefflich, wenn sie sich jenen überlegen fühlen, schlimm, wenn sie Langeweile dabei haben. Doch bei Sophokles wenigstens hat es für Verständige mit der Langeweile keine Noth. — Herodot, Plato, Xenophon, Sophokles gehören ganz wesentlich in meinen Plan; mit den politisirenden und künstlich beredten römischen Historikern und Philosophen weiss ich noch nichts anzufangen; nach Jahren aber werden sie gerade ihren Platz finden. Ihre Neugierde zu befriedigen mögen die Zöglinge darum immerhin römische und neuere Geschichte kennen lernen, *wenn sie wollen.* Gut, wenn es bei der griechischen Lectüre der Vergleichungspunkte mehrere beut; für sich allein wird es dem Gefühl weder viel schaden noch nützen; aber es kann eine unschuldige Beschäftigung sein. Auch das Neuere wird seine Zeit finden, wo es Hauptsache ist, wo die Alten zwar aus Neigung fortgelesen werden mögen, aber nicht mehr das Uebergewicht haben. Aber ja nicht den verwirrenden *Reiz* der arabischen Märchen! Wer erst Shakespeare's ordnende Kraft hat, mag künftig in einer solchen Wunderwelt Stoff sammeln.

Dieser Gang bezweckt Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkung hervorbringen mögen. Bei blossen Verstandeswissenschaften ist es anders; darum ist alte Mathematik mehr Amusement, als nothwendiges Studium.

VIII.

Aus einem Briefe Herbarts an seine Eltern.[22]

Bern, den letzten Juni 1798.

Würde wohl ein Mensch, dessen Begriffe nach allen Seiten hin sich zu entwickeln streben — der aber, im Gefühl seiner Unfähigkeit, und durch warnende Beispiele geschreckt, hiebei Nichts so

[22] Der umfangreiche Brief Herbarts an seine Eltern (Ziller, *Herb. Rel.* S. 60 f.) ist durch einen Antrag veranlasst, den ihm diese gemacht, dahin-

sehr scheut, als Uebereilung, dessen Ahnungen sich also nur sehr langsam zu Ueberzeugungen läutern, der sich hingegen durch Alles, was schnell, plötzlich gehen soll, unvermeidlich in ohnmächtige Zerstreuung gestürzt fühlt, würde er sich etwas mehr wünschen können, als eine lange Reihe von Jahren hindurch Musse genug und beständige äussere Veranlassung zu haben, die ihn aus sich schöpfen hiesse, was er nur könnte und ihn in einer vorsichtigen Anwendung zugleich Bewährung, Berichtigung oder Widerlegung finden liesse? Wenn er so im Geleite der Erfahrung, der Literatur alter und neuer Völker und des eignen Denkens nach und nach in zusammenhängender Folge die fruchtbarsten und schönsten Felder der gemeinnützigen Wissenschaften durchwandert wäre, allenthalben das Bleibendste, Unentbehrlichste, Nützlichste, Wahre und Gute aufgesucht, vielleicht manches Neue gefunden hätte und damit die Uebung verbände, es klar und einleuchtend wieder mitzutheilen: — würde er nicht, auch nach dem wunderbarsten Wechsel der Zeiten, manche Plätze finden, wo man ihn brauchen könnte, oder würde er sich nach solcher Vorbereitung nicht mit Leichtigkeit in mancherlei Lagen, Umstände, Geschäfte zu fügen, oder endlich mannigfaltige Beschwerden ruhig zu ertragen und noch mehrere Glücksgüter harmlos zu entbehren wissen? Wenn ihm überdas, um ihn vor einseitiger Verschlossenheit zu schützen, und um ihm für sein stilles Thun gegen

---

gehend, er möge einen Oldenburger Prinzen auf Reisen begleiten, wofür ihm eine Versorgung im Heimatlande in Aussicht gestellt wurde. Da beide Eltern wiederholt ihre Bedenken gegen die bisherigen Studien des Sohnes, die ihm kein Brod versprächen, zu erkennen gegeben, legt ihnen Herbart seine Aussichten und Entwürfe für die Zukunft ausführlich dar. Er erweist, dass die ihm angetragene Aufgabe seiner Natur wenig angemessen sei, dass sie ihn zwänge, ganz neue Studien als: Länderkunde, neuere Sprachen, „witzige Literatur“ zu betreiben und seine philosophischen Forschungen aufzugeben, denen er jetzt schon „den Reichthum einiger Ueberzeugungen verdanke, die den Keim vieler folgenden zu enthalten scheinen.“ Eine Versorgung in Oldenburg sei nicht so lockend, da auch jener friedliche Winkel an der Nordsee von den Stürmen der Zeit heimgesucht werden könne. „Und wäre ein Geist“, fährt Herbart fort, „der sich für den dortigen Hof geprägt hätte, wohl jetzt die allgemein gangbare Münze? Würde der, hinausgestossen in die Welt, so leicht seinen Platz wieder finden?“ — Nun folgt die im Text mitgetheilte grössere Stelle. Weiterhin bezeichnet Herbart als sein Ziel eine philosophische oder mathematische Professur; dadurch sei nicht ausgeschlossen, dass er später einmal auch in die politische Sphäre eintrete, zumal da er dem juristischen Studium und den Staatswissenschaften, schon seiner Zöglinge wegen, sich mehr und mehr zuwenden, und so dem Wunsche seines Vaters einigermaassen nachkommen werde. Sein Aufenthalt in Bern entziehe ihn allerdings den Eltern; die Reise mit dem Prinzen werde aber das Gleiche thun; zu einem Besuche habe ihm Herr von Steiger mehrmals Urlaub in Aussicht gestellt. Dies führt ihn auf die Güte, welche ihm in jenem Hause stets entgegengekommen sei. Der Brief schliesst mit den Worten: „Meine Betrachtungen habe ich Ihnen, meine theueren Eltern, jetzt dargelegt; ich setze Nichts weiter hinzu, als die wiederholte Bitte, dass Sie Sich in mich, aber auch mich in Sie hineinversetzen mögen.“

das Ungewitter da draussen ein Dach, das doch die Aussicht nicht sperrt, zu geben, eine Familie einen Platz in ihrer Mitte anböte — eine Familie, in der er sein Herz und seine Achtung schon tief gewurzelt fühlte — in der ihm Alles an seinem Platze, Alles möglichst wohl geordnet erschiene — deren Grundton Eintracht, gegenseitiges Wohlwollen und Zufriedenheit wäre — die ihm den Menschen, der sein wichtigstes Studium ausmacht, beinahe in allen Altern und Geschlechtern darstellt, und in ihrem Haupte ihm ein allgemein anerkanntes Muster der geprüftesten sittlichen Grösse vorhielte: — wenn dann noch genauere Freunde mit ihm und neben ihm die gleiche Arbeit mit gleichem Interesse und ungefähr gleichen Kräften trieben, ihn zum Wetteifer belebten, und zugleich durch Rath und Beispiel unterstützten; wenn andere Freunde vor seinen Augen in der Welt handelten, und ihn von ihrem Thun und ihren Beobachtungen unterrichteten; wenn der Wohnplatz selbst einer der schönsten der Erde, in unruhigen Zeiten ein Schauplatz der grossen Begebenheiten, in ruhigen der Sammelplatz der ganzen reisenden Welt wäre: — wenn endlich durchaus keine unauflösliche Verbindlichkeit von sehr veränderten Umständen oder Gesinnungen drückende Fesseln befürchten liesse? — Mein Vorschlag liegt vor Ihnen, geliebte Eltern — ein 8- bis 10jähriger Aufenthalt in Herrn Steigers Hause. Ohne noch von der grössten, auffallendsten Bedenklichkeit hiebei zu reden, lassen Sie mich Ihnen erzählen.

Schon im vorigen Sommer — da nach den ersten Monaten der Zweifel, ob es nicht ein Traum sei, dass ein wunderbares Schicksal mich wie durch die Luft an den erwünschtesten Ort gebracht habe, sich allmählich in einen angenehmen Glauben auflöste, schon damals fing ich an, mir dieses Haus als meine Werkstätte zu denken, in der es mir vergönnt sein möchte, ganz unbestimmt so lange an mir und an Andern zu arbeiten, bis ich mich und sie fertig hielte, in die Welt zu treten. Die Hoffnung auf jene Versorgung in meinem Vaterlande war damals noch so schwach und zweideutig! Aber als nun Ihr Brief kam, stellte sich mir Ihr Vorschlag in allem seinen Glanze dar. Ich fühlte die Lust, weit, weit umherzusehen und zu fahren; ich fühlte im Voraus die Freude, künftig einmal nicht als Grübler, sondern als einer, der Welt und Menschen gesehen hat, ein Wort reden zu dürfen.

Auf der andern Seite zweifelte ich an den Anlagen meiner Zöglinge, fand als Hauslehrer meine Zeit manchmal zu beschränkt, fürchtete die Furcht des Herrn Steiger über seine Zukunft.

Bei näherer Ueberlegung verschwand indessen jene Lust vor den Besorgnissen, die ich vorhin äusserte. Unter meinen Zöglingen hatte ich weniger auf Ludwig zu sehen: er ist zu den Forstwissenschaften bestimmt, ganz seinen Neigungen und Anlagen gemäss — bleibt also wohl nicht lange unter meiner Aufsicht. Carl und Rudolf, die ich bisher seinetwegen vernachlässigt hatte, musste ich

genauer kennen zu lernen suchen. Ich prüfte sie einige Wochen lang, und fand — zwar keine Genies, die alle Erziehung unnöthig machen oder abstossen, keine solche Reizbarkeit, die jeden Eindruck durch und durch fühlt und sich so einprägt, dass man einmal gemachte Erziehungsfehler nicht wieder zu bessern hoffen kann — aber doch gesunde, sehr bildsame Anlagen, und besonders bei Carl viel mehr Kopf und mehr Anhänglichkeit an mich, als ich erwartet hatte, und einen Grad von gutem Willen, der allein für ein sehr grosses Talent gelten kann. Seine Erziehung kann beinahe nicht wesentlich verunglücken; er ist von aussen nicht leicht in Bewegung zu setzen, fasst langsam und ist zuweilen sehr eigensinnig; aber innerlich hegt er ein tiefes Gefühl für das Rechte und Gute, und eine ruhige aber immer strebende Wissbegierde. Sein Kopf reicht mir gerade hin, um mit ihm Griechisch und Buchstabenrechnung mit recht gutem Erfolg zu treiben. In seinem Beispiele glaube ich die Bürgschaft zu finden, sein kleiner 8jähriger Bruder, der Alles nachahmt, werde mir auch nicht missrathen; er ist fast ganz das Gegentheil von jenem, äusserst lebhaft, aber eben so unbeständig jeder Lust und jedem Schmerz hingegeben, zu kleinen Unwahrheiten geneigt, reizbar, aber ohne Tiefe, leicht fassend, aber zum Lernen zu bequem. Doch habe ich ihn schon gewöhnt, dass er stundenlang nicht blos sitzen, sondern wirklich thätig sein kann, und ungeachtet der damit verbundenen Anstrengung freut er sich doch am Clavier, am Homer, an der Kenntniss der Blumen und am Vorlesen aus Kinderschriften.

Die Proben mit Carl hatten in jeder Hinsicht einen so ganz erwünschten Ausgang, machten mir ihn, und wie ich deutlich sah, ihm mich so lieb, deuteten so sehr auf die Möglichkeit eines künftigen sehr schönen Verhältnisses unter uns hin — welches ich erst jetzt mir zu bereiten anfangen kann, da Ludwig mir mehr Zeit lässt — dass von der Seite mir kein Zweifel übrig blieb. Ob aber nicht dennoch mein Wunsch ein Traum sei — so sehr ein blosser Traum, dass ich Ihnen, geliebte Eltern, auch nicht einmal davon reden dürfte — ob Herr Steiger und seine Frau mir Hoffnung machen würden, mich auf lange Jahre gern als ihren Hausgenossen dulden zu wollen und dulden zu können — ob sie mir Zeit genug zum eigenen Arbeiten zugestehen würden, das waren für mich grosse Fragen. Das verbindliche Betragen der Eltern gegen mich, ihr bisheriger Beifall konnte doch neben manchen geheimen Beschwerden bestehen, die sie verhindern würden, mich so gleichsam in ihre Familie zu verpflanzen. Die Erziehung der beiden Knaben ganz vollenden zu können, musste ich als den wesentlichen Theil meines Wunsches ansehen, ich musste den ganzen Kreis eines planmässigen Unterrichts mit ihnen durchlaufen können, um am Ende desselben mir selbst eine gewisse Vollendung versprechen zu können, die als umfassende Vorbereitung auf meine beiden noch zuletzt nachfolgenden

Universitätsjahre mir ein ferneres Fortkommen nach meinem Wunsche so sehr als möglich sicherte. Herr Steiger musste einen encyklopädischen und gründlichen, nicht einen oberflächlichen oder auf irgend einen besondern Stand seiner Söhne abzweckenden Unterricht von mir wollen. — Ob er geneigt sein würde, mir das Alles schon jetzt zu versprechen? Ich legte ihm meinen Fall vor, nannte ihm Ihre Wünsche und Hoffnungen, fragte ihn, ob, im Fall Sie Ihre Zustimmung gern und ganz geben würden, er es wohl mit mir wagen wolle, mir jetzt die Erwartung zu geben, dass ich auf die angegebene Weise meine angefangene Arbeit ganz würde zu Ende bringen können? Ob ich mich wohl der speciellen Aufsicht entziehen und meine eigentliche Verpflichtung darauf beschränken dürfe, regelmässig 6 Stunden täglich mit seinen Söhnen zuzubringen? Ob er mir wohl jährlich ungefähr 6 ganz freie Wochen zu eigner Arbeit erlauben wolle? Ob die Hoffnung nicht leiden würde, etwa in ein Paar Jahren meine Eltern zu besuchen? Wenn ich in späteren Jahren seine Söhne dahin gebracht haben sollte, dass sie ohne ihren Schaden auf ein halbes Jahr etwa sich durch eigne Arbeit einen Lehrer ganz entbehrlich machen könnten, — ob es mir dann freistehn würde, mich für diesen Zeitraum aus dem Hause zu entfernen? Ob ich wohl dies Alles nur als unsere jetzige gemeinschaftliche Erwartung ansehen dürfe, die sich bei einem Jeden nur mit Rücksicht auf den Vortheil der Uebrigen ändern werde? „Verbindlichkeit“, fügte ich hinzu, „möchte von jeder Seite drückend sein, da wir nicht wissen können, wie vielleicht Lage, Meinung und Ueberzeugung bei uns sich wenden möchten. So viel Wahrscheinlichkeit wünschte ich, dass dieselbe mein jetziges Thun vor meinen Eltern und vor mir rechtfertigen könne.“ — Wir sprachen über das Einzelne, besonders über den Nutzen, Schaden und möglichen Ersatz der Aufsicht — dann bejahte Herr Steiger meine Fragen, so schnell, so heiter und unbedenklich, dass ich frohen Muth zur Arbeit mitbringen kann. Endlich fragte ich ihn noch, ob er nicht etwa das, was ich jetzt thäte, überhaupt für Thorheit halte? Ob es nicht unklug sei, in diesem Zeitpunkte auf viele Jahre voraus zu rechnen, und ein so langes, stilles, friedliches Werk anzufangen? Er fand das nicht so, mit ausgezeichneter Güte ging er in meine Verhältnisse ein, und von den seinigen sagte er mir, es sei zwar jetzt Alles unsicher, aber wenn man nicht geradezu die Einzelnen aussauge, werde er es länger aushalten können, als mancher Andere. Ueberhaupt hat Herr Steiger bei allem Interesse für sein Vaterland eine Ruhe in eignen Geschäften, die selbst durch die Revolution nur sehr wenig gestört worden ist. In der ohnehin einfachen Lebensart dieses Hauses zeigt sich einige Einschränkung, aber ein ziemlich beträchtlicher Bau zu Märchligen, um der anwachsenden Familie mehr Platz zu schaffen, geht immer ungehindert fort. So in allen Dingen. Solche Fassung, Mässigung, unabgespannte Energie ist gewiss nur durch die vollkommenste Ge-

wissensruhe und Einigkeit mit sich selbst möglich. Dahin zu kommen — wäre mehr als alles Wissen und Denken. . . . .

Der mannigfaltigen Güte, deren ich hier genossen habe und deren ich so viel mehr wirklich geniessen konnte, weil ich es ihr ansah und anfühlte, dass sie von Herzen und aus dem Wohlwollen herfloss, welches den Ton des Hauses überhaupt angiebt und womit Herr und Frau Steiger beide Heiterkeit, Rath und Hülfe allenthalben, so viel sie können, freundlich verbreiten — dieser Güte ist der wirkliche Vortheil, den meine Zöglinge von mir gehabt haben, nicht angemessen. Manches, das eben im Werden begriffen war, zerstörten die Umstände, manches Andere würde wenig Werth haben, wenn es nicht Mittel zu weiteren Fortschritten wäre. Von einem Nachfolger wäre nicht leicht zu erwarten, dass er in meinen Plan einträte, vielleicht würde er sich nicht einmal darein finden können. — Eine Erziehung, die dem Anschein nach glücklich genug angefangen ist, gegen deren Fortsetzung kein Hinderniss Misstrauen erregt, freiwillig abzubrechen, wäre ohne vorgängige gewissenhafte Erwägung der Umstände gewiss unverzeihlicher Leichtsinn. — Sind die allgemeinen Klagen über gehemmte Bemühung, Gutes zu wirken, nur ein wenig gegründet, so muss eine Gelegenheit, wie die meinige, aus allen Kräften zu arbeiten — mit vollen Segeln, wie Böhlendorf sich ausdrückt, zu schiffen — und dabei die Sorge für sich und die für Andre in *einer* Arbeit zu umfassen, in allen Ständen und Lagen des Lebens ein ausserordentlich seltnes Glück sein. . . .

IX.

Aus einem Briefe an Halem.

Märchligen, am 26. September 1798.

Wir leben jetzt endlich wieder auf dem Lande, freilich nicht wie vorigen Sommer. . . . Uebrigens ist es mir ganz wohl, ich ziehe meinen Pflug täglich weiter. Die Franzosen hatten auch mir allerlei revolutionirt, was mir die Stirne lange in pädagogische Runzeln faltete; was ich wieder ins Gleis habe bringen können, geniesse ich jetzt doppelt als zweifach erworbnen Besitz; übrigens verschanze ich mich, halb ernst, halb scherzend hinter allerlei Resignationen und unter ihrem Schutze denke, träume, rechne, lache und seufze ich, wie die Laune will. Kaum darf ein junger Mensch, der Ihre Güte bisher mehr hochschätzte als nutzte, Ihnen mehr von sich sagen. Es wird einmal besser werden, so hoffe ich und hoffe zugleich, dass Ihre Gewogenheit alsdann noch nicht ganz verloren sein werde für Ihren gehorsamsten Diener

F. Herbart.

X.

Aus einem Briefe an Rist.

Bern, Herbst 1798.

...Ich muss eilen, wenn ich Dir noch von den Knaben erzählen will, die nun bald kommen werden, den Homer in der Hand, mich abbrechen zu heissen. Es sind zwei gute Jungen, aus denen etwas werden kann, wenn aus mir etwas wird und das Zutraun der Eltern mir bleibt. An ihrem ältern Bruder habe ich viel Kraft und Zeit umsonst verwendet; seine Empfindung war so ganz unaufgeregt, da ich ihn fand, und wurde während meines Hierseins so nachtheilig gereizt durch die Revolution, dass sein schöner Körper und sein im Ganzen schuldloser Sinn wohl denen wird genügen müssen, die ihm auch Geist und Herz wünschten. Ich unterrichte ihn, aber mein Eifer wendet sich von ihm mehr auf seine Brüder, vorläufig am meisten auf mich selbst; nach einiger Zeit wird dies Beides hoffentlich dasselbe werden können. Ich wünsche noch lange hier zu bleiben; die Eltern haben mir auch gesagt, dass sie es wünschen; nur zuweilen muss ich zweifeln, ob sie ihren Wunsch so gut überlegt haben, wie ich den meinigen. Herr Steiger ist unter Allen, die ich kannte, der Mann, dessen Charaktergrösse ich am meisten bewundere; ich habe ihn bei vielen und mannigfaltigen Gelegenheiten verehren gelernt; aber die Revolution, die er so trefflich ertrug, so lange er darunter litt, scheint jetzt, da er nicht leidet, eine Leidenschaftlichkeit in ihm zurückgelassen zu haben, von der ich nicht weiss, ob ich mich immer damit vertragen werde . . .

XI.

Bericht an Herrn von Steiger (IV).[23]

[Herbst 1798.]

Seit einem Jahre, da ich Mathematik mit Ludwig anfing, habe ich ihm die Theorie der eigentlichen Arithmetik wissenschaftlich vorgetragen,[24] ihn dann im Zahlenrechnen geübt und die

[23] Ueber die Abfassungszeit dieses Berichts kann kein Zweifel herrschen: wir erfahren aus ihm, dass seit einem Jahre mit Ludwig Mathematik, mit den Kleinen die Odyssee betrieben worden ist. Dadurch werden wir auf den Herbst von 1798 gewiesen. Folgten die Berichte regelmässig alle zwei Monate, so haben wir den vom September des gedachten Jahres vor uns.

[24] Eine Probe von der systematischen Behandlung der Arithmetik, wie sie Herbart für gut hielt, geben uns einige Blätter, die er einem Briefe an Karl vom December des Jahres 1801 beilegte; gedruckt in den *Herb. Rel.* S. 131 f. Der Inhalt des ersten finde hier eine Stelle:

geometrischen Lehren von den Flächen beinahe mit ihm geendigt. Bei seinen Anfangs äusserst langsamen Fortschritten, den häufigen, dadurch nöthig gemachten Wiederholungen, der bekannten nachtheiligen Unterbrechung und ihren so lange bemerkbaren Folgen, war es möglich, dass Carl ihm mit Hülfe einiger ausserordentlicher Lehrstunden in der Arithmetik nachfolgen konnte. Doch hat der letztere sich im Zahlenrechnen noch nicht so viel Fertigkeit erworben, als Ludwig. — In der Buchstabenrechnung hingegen hatte er durchs Lesen von Häselers Anfangsgründen schon weitere Fortschritte gemacht und ich würde durch eine Wiederholung dem Vergessen zuvorgekommen sein, hätte nicht die Uebung in der gewöhnlichen Zahlenrechnung uns wider alle meine Erwartung lange aufgehalten. — Dass ich mich im Anfange allenthalben bei den strengen Beweisen jedes arithmetischen Verfahrens so lange verweilte, kam daher, weil ich damals noch die Mathematik hauptsächlich als Verstandesübung für Ludwig betrachtete. Bei Carl wollte ich einer gewissen Bequemlichkeit dadurch zuvorkommen, die zwar das mechanische Rechnen zu lernen wünschte, aber sich gar zu gern überredete, dass man die Beweise nicht brauche. Bei Rudolf, den alles Neue interessirt, darf ich das nicht fürchten; überdies hat mich die Erfahrung gelehrt, wie nöthig es ist, dass nicht nur die Beweise dem Verstande, sondern auch eine lange Uebung dem Gedächtnisse sich einpräge; daher möchte ich

---

„Die gemeinen Rechnungsarten sind Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren. Im gemeinen Leben und in der gemeinen Rechenkunst beziehen sich dieselben auf Dinge. In der Mathematik aber giebt es auch eine Addition, Subtraction, Multiplication und Division von Zahlen, das heisst von Multiplicationen, denn Zahlen sind eigentlich nichts anderes als Multiplicationen. Wenn man im gemeinen Leben das Wort Drei ausspricht, so denkt man sich sogleich drei Dinge. Eigentlich ist die Zahl 3 aber nicht für sich allein, nichts Wirkliches; sie bedeutet nur Verdreifachung. Drei Dinge und zwei Dinge machen fünf Dinge, darum schreibt man $3 + 2 = 5$. Aber wenn die eigentlichen Zahlen 3 und 2 zusammenkommen, d. h. zur Verdreifachung noch die Verdoppelung kommt — wenn man einerlei Gegenstände zugleich verdreifacht und verdoppelt: so giebt das Versechsfachung. Dies dient zur Erläuterung der Begriffe, obgleich man niemals schreibt $3 + 2 = 6$, sondern $3 . 2 = 6$. Daraus aber sieht man, dass, wenn man so schreibt: $3 . 2 . 3 . 5 . 9 . 10 . a . b \ldots$, diese Zahlen eigentlich nicht mit einander multiplicirt werden, sondern nur bei einerlei Gegenstand zusammentreffen, also im Grunde nur zu einander hinzugethan, d. h. addirt werden. Die Multiplication ist etwas ganz anderes. Soll die 3 viermal multipliciren, so bekommen wir den Gegenstand 81mal. Da multiplicirt die 3 den Gegenstand, aber die 4 multiplicirt die 3, nämlich die Verdreifachung. Diese Vervierfachung der Verdreifachung nun ist eine eigentliche Multiplication der Zahlen, und diese wird durch den ganzen positiven Exponenten bezeichnet: $3^4 = 81$. Der Exponent ist selbst eine Zahl; er zählt, wie oft man mit einerlei Zahl multiplicire. Er könnte aber auch so gut zählen, wie oft man einerlei Zahl dividirt. Nun schreibt man jeder Zahl, welche zählt, wie oft etwas weggenommen wird, das negative Zeichen (—) vor; sollte also mit 3 viermal dividirt, oder sollen 4 Multiplicationen mit 3 weggenommen werden, so schreibt man 3^{-4}, welches

bei Rudolf die Einsicht mehr mit der Fertigkeit gleichen Schritt gehen lassen. Im letzten Vierteljahr waren Ludwigs Fortschritte in der Geometrie ungleich schneller, als er sie bis dahin in irgend einer Wissenschaft gemacht hatte; so wie ich überhaupt zuweilen lebhaft zu bedauern veranlasst bin, dass er bei seinem jetzigen helleren Geiste nicht um ein paar Jahre jünger sein kann.

Dass ich zu dem *moralischen* Unterrichte, den ich Ludwig gebe, gar nicht auf dem Wege gekommen bin, wie ich's vor einem Jahre hoffte und wünschte, wissen Ew. Wohlgeboren, und die Folgen davon zeigen sich deutlich genug. Zu einem aufgehellten, von manchen Seiten her vorbereiteten Verstande wollte ich reden; und dass es in einer ruhigen Zeit hätte gelingen können, diesen Verstand einer festen, und zum Willen redenden Ueberzeugung fähig zu machen, beweist mir das, was trotz der Revolution gelungen ist. Zu einer Zeit, wo leider wenig mehr zu verlieren übrig schien, wo ich nicht wusste, welcher Zufall uns jeden Tag trennen könnte, aus Furcht etwas zu versäumen, das zwar schwerlich nützen, aber das Uebel vielleicht verringern könnte, und in der Erwartung, durch meinen Vorschlag dem ausdrücklichen Verlangen Ew. Wohlgeboren nur zuvorzukommen, fing ich meinen ersten moralischen Unterricht

---

gleich ist $\frac{1}{3^4}$. Dies ist also eine Multiplication — nicht der Multiplication, sondern die Multiplication der Division, und diese wird angezeigt durch den ganzen negativen Exponenten. Etwas anderes ist: Division der Multiplication, das ist: Theilung einer Multiplication in gleiche Theile. Die Multiplication mit 81 besteht aus vier gleichen Theilen, nämlich aus 4 Multiplicationen mit 3. Folglich ist die Multiplication mit 3 ein Viertel von der mit 81 oder es ist $81^{1/4} = 3$. Hier multiplicirt also der Exponent nicht, sondern er dividirt; nur das, was er dividirt, ist nicht etwa ein Ding, sondern eine Multiplication. Weil er dividirt, erscheint er in Gestalt eines Bruches wie alle Divisoren; weil das, was er dividirt, eine wirkliche Multiplication ist, hat er das positive Zeichen. Er ist also ein gebrochener positiver Exponent.

Aber es könnte auch wohl die Wegnahme einer Multiplication sein, was er dividirte, oder es könnte auch eine Division sein, die er in gleiche Theile theilte. Dann muss er das negative Zeichen bekommen. — Sowie die Multiplication mit 81 aus 4 gleichen Multiplicationen mit 3, so besteht auch die Division mit 81 aus 4 gleichen Divisionen mit 3, oder die Division mit 3 ist ein Viertel von der mit 81. Aber das Viertel ist jetzt nicht ein Viertel von etwas Wirklichem, sondern von etwas Wegzunehmendem, denn die Division ist eine wegzunehmende Multiplication. Also $81^{-1/4} = 1/3$. Der negative gebrochene Exponent bedeutet also eine Division der Division. Multiplication der Zahlen ist also Potenzerhebung, Division der Zahlen Wurzelausziehung. Addition der Zahlen wäre eigentlich, was im gemeinen Leben Multiplication heisst, z. B. 3. 4 = 12, und was im gemeinen Leben Division heisst, könnte man Subtraction der Zahlen nennen. — Es wäre Thorheit, den gemeinen Sprachgebrauch meistern zu wollen, die gemachten Bemerkungen können aber zur Aufklärung der Begriffe dienen." Vgl. darüber: Ballauff, *Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd.* 1872. S. 44—50.

im Frühjahr an, ohne Zeit zu einer Vorbereitung zu haben, die meinen ehemaligen Vorsätzen auch nur von fern ähnlich gewesen wäre. Der Erfolg zeigte bald, dass ich mich über die Art, wie Ludwig damals gefasst werden konnte, völlig getäuscht hatte; wahrscheinlich hätten dazu Kunstgriffe gehört, die, wenn ich sie auch verstanden hätte, die Umstände durchaus nicht in meine Gewalt gaben. Ich musste also wieder aufhören. Ludwigs Leichtsinn kam zu wohlthätigen Ausbrüchen; so erscheint mir das, was uns Allen, als es geschah, so vielen Kummer machte. Die Reue, die er darnach empfand, erschütterte ihn durch und durch, und machte ihn empfindlich gegen den *Schreck vor dem Bösen.* Diese Triebfeder glaube ich noch in seinem Handeln deutlich wahrzunehmen, und sie könnte viel Gutes wirken, wenn das Blicken und Sehnen in die Zukunft, was die Revolution veranlasst hat, nicht unwillkürlich dem stillen Interesse an dem gegenwärtigen Thun und Lernen entgegenwirkte. Dieser Schreck ist das Sicherste, woran ich mich jetzt zu halten weiss; daher suche ich ihn zu stärken und wende die Moral oft gegen Ludwigs eigene Person. Er glaubt zwar, scheint es, wenig meinen Warnungen; nicht viel mehr glaubte ich in frühern Jahren von den Gefahren, die man meinem Charakter drohte. Sieht man aber dann, dass einige Prophezeiungen anfangen einzutreffen, so fürchtet man die übrigen; das macht vorsichtig, und so bin ich wenigstens manchen grösseren Verführungen glücklich entgangen. Ludwig will jetzt, im Ganzen genommen, meine Moral gern *lernen,* ohne dass die Betrachtungen selbst ihn interessiren; sie sind ihm zu neu, darum kann er sie nicht behalten, und sie verwirren ihn um so viel mehr, je lieber er nicht nur für den Augenblick nachfolgen, sondern das Ganze ins Gedächtniss fassen möchte. Ob und wie Hr. St. auf Ludwig wirken wird, das wird mir ebenfalls lehrreich sein und Weisungen fürs Künftige geben.

In der Geographie haben wir den ersten Cursus geendigt, welches weit früher geschehen wäre, wenn mir nicht die äusserst bequemen Handbücher, die wir jetzt gebrauchen, zu spät bekannt geworden wären.[25] Sehr auffallenden Nutzen hat Rudolf von diesen Stunden gehabt, der es Anfangs lange nicht dahin bringen konnte, zwei Landkarten mit einander vergleichen zu lernen. Aber auch bei Ludwig zeigte es sich, dass Manches in diesem ersten Cursus ihm noch neu war. Der zweite ist angefangen; ich werde ihn mit häufigen Wiederholungen verbinden und so dem Gedächtnisse zu Hülfe zu

---

[25] Gemeint sind die Bücher von Gaspari (*Lehrbuch der Erdbeschreibung,* mit Karten; *über den methodischen Unterricht in der Geographie* u. a.). Als Herbart später in Königsberg Gaspari's College wurde, erinnerte er sich jener Lehrstunden. Vgl. in dem Brief an Carl von Steiger, *Herb. Rel.* S. 202: „Da ist der alte Gaspari, derselbe, von dem wir ehemals zusammen Geographie gelernt; dieser, hoffe ich, soll mir jetzt helfen, das ABC der Anschauung auf Geographie zu übertragen“ u. s. w.

kommen suchen. — Dass wir in der Odyssee seit einem Jahre 15 Bücher gelesen haben, wissen Ew. Wohlgeboren; ob diese Lectüre allen den ausgedehnten Nutzen haben werde, den ich mir davon verspreche, kann sich erst nach Jahren zeigen.

In der Clavierstunde macht Rudolf glückliche Fortschritte. Sie ist mir für ihn sehr wichtig; schon wegen der trefflichen Beschäftigung in müssigen Stunden, wenn ich auch nicht aus Erfahrung die mannigfaltigen Freuden und Vortheile für Einsamkeit und Geselligkeit kennte, welche die sorgfältige Ausbildung der musikalischen Anlage gewährt[e]. Ludwig hat hier nicht die Sorgfalt, die nöthig sein würde, um manche angenommene üble Gewohnheit abzulegen; er ist schon über die Jahre hinaus, wo eigentlich feines Gehör sich bildet. Aus Furcht, ihn und mich unnütz zu plagen, habe ich ihn vielleicht in den letzten Wochen hierin zu sehr vernachlässigt. Verlangen es Ew. Wohlgeboren, so muss ich suchen, es nachzuholen; sonst, dünkt mich, hätte es jetzt, wenigstens für den Winter, noch Zeit. Gut wäre es vielleicht, ihm einige leichte Handstücke zu kaufen; der alten ist er müde und Sonaten recht zu lernen, hat er auch nicht Geduld genug.

Für mannigfaltige Betrachtungen und nöthige Vorkenntnisse hauptsächlich über den Menschen und seine Verhältnisse, und zur Entwickelung und Leitung eigener Ideen bei meinen Zöglingen dient mir die Vorbereitung zur Moral und Religion. Was ich hier vortrage, ist bisher meistens für alle drei zugleich neu und fasslich gewesen. Die drei Morgenstunden, welche Ludwig im Winter bei Hrn. St. zubringen wird, kann ich vielleicht am zweckmässigsten dazu nutzen, die jüngern im Aufschreiben dieses Unterrichts anzuleiten, was sie doch für sich allein schwerlich lernen würden und was als Wiederholung zugleich das Weitergehen erleichtert.

Das sind die gegenwärtigen Lehrstunden nach folgender Stundenordnung.* Wenn ich von dieser Ordnung zuweilen nach den Umständen abweiche, so hoffe ich Ihre Billigung noch vom vorigen Jahre her, wegen der damals angeführten Gründe zu besitzen. Im Ganzen, rechne ich, wird sie auf ein Jahr ungefähr so bleiben können, ausser dass in die Stelle der Odyssee, die im Frühjahr geendigt sein kann, ein anderer griechischer Schriftsteller und in die der Moral eine andere ähnliche Lectüre treten wird. Kaum lässt sich irgend eine jener Arbeiten ohne grossen Schaden früher abbrechen. Unmittelbar nach der Communion Ludwigs Beschäftigung von der Moral und Religion abwenden, das werden Ew. Wohlgeboren gewiss nicht wollen. In der Mathematik wird er nur mit Mühe im nächsten Jahre die gewöhnlichen Anfangsgründe endigen, und wenn auch das ihm bestimmte Fach ihm diese Wissenschaft weniger zur Pflicht

---

* **Der hier in der Handschrift folgende Stundenplan ist weggelassen.**
Anm. der Hartenstein'schen Ausgabe.

machte, so müsste sie schon darum in einem gewissen Sinne geendigt werden, damit nicht sein ganzer Unterricht Stückwerk bleibe. Um seinen Kenntnissen Zusammenhang zu geben und seiner Neigung treu zu bleiben, haben aber auch nachher die abgebrochene Naturgeschichte, Chemie und Physik die nächsten Ansprüche an seine Zeit. Französisch und Latein wird er, nachdem die Religionshefte abgeschrieben sind, bei einigem Fleisse mit Nutzen für sich allein in den Abendstunden fortsetzen können. Das Studium der Geschichte scheint freilich sehr weit zurückgesetzt zu werden. Eigentlich sehe ich nur einen Grund, weshalb das unangenehm sein könnte: die Unwissenheit hierin bringt keine Ehre in Gesellschaft. Sollte Ludwig jetzt schon an grössern Cirkeln theilnehmen, oder bald das väterliche Haus verlassen, so müsste man eilen, ihm den Faden der Hauptbegebenheiten bekannt zu machen. Ausserdem — warum sollten die schon besetzten Lehrstunden in ihrer Folge gestört werden? — Römische Geschichte, von einem sehr allgemein beliebten Schriftsteller (Kosegarten) für junge Leute als Lesebuch so gut bearbeitet, dass ich mir nicht schmeichle, in einem eignen Vortrage nur halb so anziehend zu erzählen, haben wir im vorigen Sommer mit einander gelesen. Es interessirte Carl; daher lasse ich ihn mit der Feder in der Hand das Buch noch einmal lesen; Ludwig eilte immer nur weiter, aber ich habe nicht bemerkt, dass auch nur ein einziger grosser Charakter mehr als kalte Bewunderung bei ihm erregt hätte. Auch studirt man in spätern Jahren wohl keine Wissenschaft so gern und so leicht für sich nach, als gerade die Geschichte. Menschen eines sehr entfernten Zeitalters sich deutlich in ihrer Lebensart und ihrer Gesinnung vorzustellen ist jungen Leuten schwer. Homer lehrt es Carl und Rudolf, und Herodot wird in seiner griechischen Geschichte, die bis in die persischen Kriege reicht, hier fortfahren.

Ueberhaupt denke ich mir den ganzen Unterricht der jüngern an *zwei neben einander fortlaufende Hauptfäden* geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung und die Einbildungskraft. *Den Verstand* üben schwere Anstrengungen; aber damit er nicht irre geleitet werde, müssen die Wahrheiten, die ihn bilden sollen, sicher und fest sein; daher gehört für ihn die Mathematik und die durch sie zum grossen Theil vorbereitete Physik, von welcher aus man in die übrigen Naturwissenschaften nach Willkür fortschreiten kann. *Das Herz* wird, glaube ich, am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine Anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstande *nie Schwierigkeit machen* muss, damit sie geradezu Gefühl und Gewohnheit werde, die nirgends *abbrechen* darf, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer grossen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten *Bildern* darstellen muss,

welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den *Beifall* und *Tadel*, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen, und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselben nur läutern und fester bestimmen soll[en], vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehn? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen lassen, hier unter Menschen, die wir nun schon kennen und gern vor uns haben, deren Sitten und Charaktere wir eben in der Geschichte vor unsern Augen haben entstehen sehen, eine Zeit lang verweilen, dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüthe in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unsern Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geiste dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen, die Spuren der Vorsehung in dem langsamen, ernsten, oft und doch immer nur scheinbar rückwärts irrenden Fortschritte zum Bessern erkennen, und bei den Ereignissen unserer Tage den Blick weit vorwärts werfen, den Muth aufrecht halten, und unser eigenes Herz gegen die mannigfaltigen verderblichen Einflüsse des Zeitalters verwahren lernen?

So habe ich mir vorgesetzt, selbst die Geschichte zu studiren, und ich halte es für möglich, dass es mit meinen jungen Freunden gemeinschaftlich und mit gemeinschaftlicher Freude geschehen könne. Ich habe es nun schon manchmal erfahren, dass Dinge, derenwegen mich der Schulgebrauch geradezu einen unbesonnenen Neuerer gescholten hätte, sich oft gerade am leichtesten ausführen; während nichts meine Geduld auf so peinliche Proben gestellt hat, als die gewöhnlichen Regeln der griechischen Grammatik und die *Handgriffe* der Bruchrechnung, welches Beides man Knaben von Carls Alter doch in allen Schulen anzumuthen pflegt. Die Schwierigkeiten der Sprache mindern sich immer schneller, und ich denke ohne Scheu an Herodot, einige Werke des Xenophon und Plato, einige Stücke der Tragiker, Plutarchs Biographien, das neue Testament[26] mit Hülfe irgend einer gut erläuternden Schrift, an Livius, Cicero, Tacitus. Für die letztern muss uns allerdings die lateinische Sprache einigermaassen geläufig sein, und ich kann Ew. Wohlgeboren in dieser Rücksicht nicht genug danken für Ihre gütige Beihülfe, wie weit Sie auch dieselbe werden ausdehnen oder einschränken wollen. Ohne Zweifel wird von selbst die Zeit kommen, wo die Ungeduld der jungen

---

[26] Im griechischen Texte. Dass dessen Lehren erst hier überhaupt auftreten, liegt nicht in Herbarts Absicht; neben seinem Unterricht ging selbständige Religionslehre einher. Dieser blieb auch das alte Testament überlassen, welches in der Reihe der erziehenden Stoffe des vorhergegangenen Abschnitts fehlt. (Das Nähere s. Anm. zu Dissens *Anleitung* u. s. w.)

Leute einen Abriss der Universalgeschichte von mir fordern wird. Sie werden des Alterthums einmal müde werden, und wie sie zur Welt heranwachsen, so auch der Kenntniss derselben sich nähern wollen. Mögen sie dann den Schlüssel zur neuern Welt, die neuern Sprachen aufsuchen. Für jetzt wenigstens scheint mir nach genauerer Ueberlegung selbst das Französische für sie nicht Bedürfniss. Ist das, was man lieber französisch sagt, für sie? Wenn sie sich von der Gesellschaft der Erwachsenen noch abgesondert, zu sich und ihren Beschäftigungen zurückgewiesen fühlen, schadet das wohl? Ihnen giebt es vielleicht Bescheidenheit, während es ihrem Lehrer manchen Tadel zuzieht.

Den Hauptvortheil beim Unterricht glaube ich nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart zu finden; diese bildet kein wahres Nachdenken und keine kräftigen Menschen; und gegen den Ueberdruss, den gar zu grosse Schwierigkeiten drohen, habe ich bei Carl und Rudolf noch immer das Mittel sich bewähren sehen, durch verdoppelte Anstrengung die Freude des Gelingens erobern zu lassen. Vielmehr scheint mir darin jener Hauptvortheil zu bestehn, wenn das eigne Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann. Die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit denselben unwillkürlich kommt und geht, lässt sich schwerlich durch den guten Willen ersetzen. Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel möglich so einzurichten, dass die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen. Deswegen trieb ich bisher am meisten Mathematik, und denke darin noch so lange fortzufahren, als sie den Hauptgegenstand meines Unterrichts ausmacht. Nachher hoffe ich meine Zeit grossentheils der Geschichte und besonders den alten Schriftstellern widmen zu können. Manches, dessen Ihre Söhne noch längerhin nicht bedürfen, verschiebe ich auch für mich in noch spätere Zeiten. Auf die Möglichkeit eines solchen Zusammenhanges unserer Arbeiten gründet sich hauptsächlich meine Hoffnung, dass ich ihnen eine längere Reihe von Jahren hindurch werde nützlich sein können. Es schadet vielleicht noch mehr beim Lehrer als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich ausser den Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin- und hergerissen wird. Meine Forderungen an mich selbst werden dabei immer steigen, sich immer auf mehrere Rücksichten ausdehnen müssen. Jemehr eigne Kraft mit den zunehmenden Jahren in den jungen Leuten sich entwickelt, desto eher können sie sich selbst unterrichten, desto eher aber auch unter der unendlichen Menge von Gegenständen des Wissens unzeitig wählen, desto leichter, weiter und trauriger kann jene Kraft sich verirren oder im blinden unruhigen Umhergreifen sich ermüden und verzehren, desto wichtiger wird also ein verständiger Rath, ein Wink

zur rechten Zeit. Jemehr der Lehrer sich in den täglichen Gesellschafter verwandelt, desto mehr liegt daran, dass er sich nicht *erschöpft* habe, dass diese Gesellschaft noch immer eine Quelle von neuer Belehrung, besonders zu *jedem* Guten und Schönen neue *Stärkung* sein könne; — mit einem Wort, dass der Lehrer nicht ein Buch oder eine Compilation aus Büchern, sondern ein gebildeter Mensch sei. Ich glaube daher nicht meinen Zöglingen die Zeit zu entziehen, die ich auf mich selbst verwende. Aber die Art, wie ich zunächst noch an mir arbeiten muss, könnte Ihnen eine sonderbare Meinung von mir beibringen. Ich sehe einige Arbeiten[27] vor mir, deren grösste Schwierigkeiten zwar schon überwunden scheinen, aber durch die ich schlechterdings ganz durchdringen muss, wenn ich zur völligen Ruhe und Besinnung kommen soll. Ich merke, dass meine Aufmerksamkeit, die nicht für Vieles auf einmal stark genug ist, dadurch wider meinen Willen von manchem Aeussern immer mehr abgezogen wird, und fürchte, dass ich zuweilen einem Träumenden ähnlicher sehe, als einem Wachenden. Kann das wohl noch eine Zeitlang Nachsicht finden? Hoffentlich wird die Zeit, wo ich das Vergessene desto sorgfältiger werde bedenken können, nicht gar zu spät kommen. Fürs nächste Jahr halte ich es für meine Pflicht, mich auser meinen sechs täglichen Stunden in mich selbst zurückzuziehn; und ich bitte Sie sehr, daraus eher alles Andre, als ein verringertes Interesse an meinem Erziehungsgeschäft zu schliessen. Von der Anwendung jener Stunden werden Ew. Wohlgeboren die auf Ihren Befehl alle zwei Monate abzulegende Rechenschaft desto pünctlicher verlangen; ungern werde ich Ihre Erinnerung nöthig machen; im Fall der Nachlässigkeit aber bitte ich Sie, dieselbe nicht zu sparen. Für Beschäftigung in den Abendstunden glaube ich auch in dem Falle gesorgt zu haben, dass Ew. Wohlgeboren die lateinische Lection aussetzen wollen.

---

[27] Die erwähnten Arbeiten beziehen sich wahrscheinlich auf die Anwendung der Theorie des Selbstbewusstseins auf die Psychologie. Hartenstein ist der Ansicht, „dass Herbart, noch ehe er die Schweiz wieder verliess, nicht nur die Grundbegriffe der Psychologie überhaupt, sondern auch die ersten näheren mathematischen Bestimmungen derselben gefunden und somit als ein junger Mann von noch nicht vier und zwanzig Jahren ein neues Gebiet der wissenschaftlichen Untersuchung erobert hatte". (*Herb. Kl. Schr.* I. p. LX.) — Dass die von Herbart geübte Selbstkritik über sein Betragen eine allzustrenge ist, beweist ein Brief von Böhlendorf an Rist, der wahrscheinlich in die Zeit gehört, wo der Bericht geschrieben wurde (*Herb. Rel.* S. 87). „Herbart ist bis auf einige Unannehmlichkeiten, welche das Leben des Freiesten oft am stärksten anfechten, weil es nichts von sich werfen, sondern alles ordnen und erhalten will, gesund und wohl; wie ehemals ist Klarheit der Gedanken, Treue im pflichtmässigen und männlichen Lieben seiner Freunde ihm eigen, und wie ehemals thut er nichts ohne Zweck"....

XII.

Bericht an Herrn von Steiger (V).[28]

[Spätherbst 1798.]

Nicht genug kann ich Ew. Wohlgeboren danken für den Muth, den Sie mir seit einiger Zeit zurückgegeben haben. Mit aller Freimüthigkeit werde ich jetzt, da ich von neuem ans Werk gehe, Ihnen meine Gründe für den zunächst zu befolgenden Plan und das, was ich als dazu erforderlich ansehe, vorlegen.

Mehr als ein Jahr hatte mich Ludwig beschäftigt, kaum ein Jahr war Carl der Gegenstand meiner vorzüglichen Sorge. Schon ist der Letztre auf dem Punkte, ihrer minder zu bedürfen, unter dem Schutze Ew. Wohlgeboren kann vielleicht noch Manches gedeihen, was ich in Ludwig einsenkte und was zuweilen unsichtbar wurde. Es kommt darauf an, ihn jetzt zu *halten.*

Dringend nothwendig aber wird es, endlich einmal Rudolf wirklich zu erziehen. Ich wusste immer, dass ich ihn bisher nicht erzog, und hätte mir Vorwürfe darüber gemacht, wenn ich ihn eher als gerade jetzt hätte erziehen können. Er hat Manches gelernt, ist vor Manchem gehütet, ich darf auch sagen, dass ihm mancher

---

[28] Was die Zeit, in welcher dieser letzte Bericht abgefasst worden, anlangt, so ergiebt sich aus ihm selber, dass er im Herbste geschrieben, denn es wird des „verflossenen Sommers“ und des „bevorstehenden Winters“ gedacht. Dix hält dafür, dass der Herbst oder Winteranfang des Jahres 1799 die Zeit der Abfassung sei. (a. a. O. II. S. 251.) Mir scheinen mehrere Umstände auf den Spätherbst des Jahres 1798 zu weisen. Karl war, laut dem Berichte, „kaum ein Jahr Gegenstand der vorzüglichen Sorge seines Erziehers“; das wurde er, als Ludwig ins Feld zog, Anfang 1798, gegen Ende desselben Jahres konnten jene Worte geschrieben werden. Ferner erwähnt Herbart der Verabredungen mit Herrn v. Steiger betreffs seiner freien Zeit und kommt auf die Bitten zurück, die er vor anderthalb Jahren gestellt habe; der Zusammenhang ergiebt, dass sich letztere Aeusserung eben auch nur auf jene Verabredungen bezieht: diese fallen aber in den Sommeranfang von 1797 d. i. anderthalb Jahr vor dem Spätherbst 1798. Endlich zeigt ein Blick auf den unter No. XIII. folgenden Brief an Smidt vom 4. Septbr. 1799, dass dieser und unser Bericht unmöglich in dieselbe Zeit fallen können; in dem Berichte wird von einem neuen Anlauf und einem „zunächst zu befolgenden Plane“ geredet, in dem Briefe betrachtet Herbart sein Verhältniss zur Steiger'schen Familie schon als gelöst. — Wenn der vierte Bericht auf den September 1798 fiel, so fällt dieser fünfte auf den November. Dann befremdet auch die Dürftigkeit des Berichtes nicht, da er sich an den ausführlichen September-Bericht unmittelbar anschliesst und das in diesem Gesagte noch ferner Gültigkeit behält. — Worauf sich die Aeusserung Eingangs des Berichts bezieht, ist nicht zu ersehen. Dix vermuthet, dass, da Ludwigs gar nicht mehr erwähnt wird, dieser Herbarts Obsorge ganz entzogen und ihm damit die volle Klarheit des Verfahrens und neuer Muth gegeben worden sei.

einzelne gute starke Eindruck tief in die Seele gegangen ist; aber auch manche Wirkung musste ihn schief treffen, manche Nothhülfe des Augenblicks war darauf berechnet, einst berichtigt zu werden; noch schwankt er, seine innere Richtung ist gänzlich unsicher; unterdessen sind Jahre und Kräfte gekommen, und es gilt kein Säumen mehr. Wahrscheinlich ist jetzt leicht, was bei 14 und 15jährigen Jünglingen fast unmöglich wird.

Der Druck und die Strenge des ganzes Hauses haben auf ihm gelastet; wie viel Lebhaftigkeit haben wir wohl da eingesperrt? und mit welchen Explosionen würde sie sich einmal Luft machen, wenn man ihr nicht wieder Auswege öffnete, die sichtbar entstandene Reizbarkeit linderte, den zurückgeschreckten Charakter wieder hervorlockte und ihn mit seinem *guten Willen* den Gegenständen vertraut machte, an denen er sich üben, stärken und veredeln soll?

Was Carl geworden ist, ward er in den Stunden, wo wir allein waren, allein mit einander eine Hauptarbeit trieben. Da gab es täglich Gelegenheit, in seine Seele zu reden, das Unrechte nach und nach herauszuschaffen, den wilden Ungestüm einzuschläfern, und die ersten, in seltenen Augenblicken schon früh hervorglänzenden sittlichen Gefühle, — die, ich bekenne es gern, nicht mein Werk sind, — allmählich anzuregen, zu erweitern, zu vervielfältigen und sie endlich zur Haupttriebfeder seines ganzen Handelns und Denkens zu machen. Er gewann bald meine Liebe, und ich schüttete sie ganz warm wieder in sein Herz, verhehlte ihm keine Freude, kein Entzücken, aber auch jeden Grad des Tadels, von der leisesten Berührung bis zur äussersten Härte, hat er empfinden müssen. Meine Strenge gegen ihn schien mehrmals Ludwig zu erschrecken und ich selbst erschrak ein paarmal über die hoffnungslose Zerschlagenheit, in die es ihn niederstürzte, wenn ich von zertrümmerten Hoffnungen oder vom Verlust meiner Zuneigung sprach. Solchen Sturm habe ich nicht muthwillig erregt; aber aller Achtung und Verachtung habe ich, wie ich sie fühlte, ihren wahren Ausdruck gegeben. Und wie wahr und ganz Carl denselben fast jedesmal empfunden, — daran zurückzudenken ist mir unaussprechliche Freude.

Dazu ist Rudolf noch lange nicht fähig. Wie viel unrechte, in den Winkel gedrängte Empfindung werde ich geduldig wieder hervorkriechen sehn müssen, ehe ich sie herauswinden kann! Wie manches falsche Urtheil werde ich in seiner ganzen Ungestalt auswachsen lassen müssen, bis der Irrthum gross genug wird, um sich selbst deutlich im Spiegel zu erblicken! Auch wir Beiden werden unsere Stunden haben müssen, wo wir allein sind, wo ihm meine ganze Geduld allein gehört und wo er auch meine ganze Rückwirkung erfährt, so wie er sie durch sein Betragen selbst erzeugt hat. Unterricht wird die Veranlassung sein, uns zusammenzubringen; es bedarf dafür etwas, das Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigt, um die Aufmerksamkeit zu halten und zu

üben und der Belehrung vielfach veränderte Gestalten zu leihen; die Schwierigkeiten dürfen nicht zu gross und zu neu, der Gegenstand darf unseren bisherigen und künftigen Arbeiten nicht fremd sein.

Schon diese Rücksichten erinnern an die Iliade; es kommt hinzu, dass Rudolf über den Homer noch nicht hinaus ist, wie seine ganze Sinnesart zeigt; dass bei der Odyssee Carl ihm immer zuvoreilte, ihn dadurch unthätiger machte, ihm den Einfluss des Buchs grossentheils vorwegnahm.*

Ew. Wohlgeboren werden bei der Stundentabelle bemerken, dass ich für Freitag von 3—4 und Sonnabend von 2—4 keinen Unterricht angezeigt habe. Gegen diese drei Stunden würden, wenn es Ihnen so gefällig ist, regelmässig die bemerkten vier Abendlectionen eintreten. Ich mache mir einige Hoffnung, dass das mit Ihrem und der Frau Landvoigtin Gutfinden eben sowohl übereinstimmen würde, als mit meiner eigenen Zeiteintheilung. Wünschen es Ew. Wohlgeboren, so werden die Knaben in diesen Stunden sich sehr leicht beschäftigen können; in meinem ganzen Vorschlage ist von eigener Lectüre noch nichts erwähnt. — Im verflossenen Sommer habe ich Carl manchen ganzen Nachmittag preisgegeben. Wie sehr es mir aber nothwendig sei, mich mit Sorgfalt einzurichten, hat mich ein ernster Blick auf mich selbst erst noch kürzlich tief fühlen gemacht. Leicht war die ganze Ueberzeugung wieder lebendig, dass ich unter den gemachten Voraussetzungen und Verabredungen mich mit Recht glücklich schätze, an ihren Vatersorgen theilzunehmen. Aber ich fand auch jene Verabredungen genau dem angemessen, was ich theils für meine Person, theils als Lehrer bedarf. Aus diesen Bedürfnissen waren schon vor anderthalb Jahren meine Bitten an Ew. Wohlgeboren hergeleitet, und einer Täuschung in Rücksicht auf ein Zuviel oder Zuwenig kann ich mich auch bis jetzt nicht zeihen. Wenn ich zu den $2^1/_2$ Wochen meiner letzten Abwesenheit auch die einzelnen Tage rechne, die vorher hin und wieder für mich ausfallen konnten, so bleibt doch von 6 Wochen noch fast die Hälfte übrig. Eine neue längere Entfernung noch während des Laufs des bevorstehenden Winters, könnte sie auch mit der Convenienz Ew. Wohlgeboren sich reimen, würde mir besonders Rudolfs wegen gar nicht erwünscht sein; aber 2—4 Tage dann und wann herausgehoben, um eine eigene Arbeit zu fördern oder eine günstige Stimmung zu nützen, können leicht in eine Zeit treffen, wo gerade eine Uebersetzung und eine Wiederholung zu machen ist, und können mir sehr bedeutend werden. Es dürfte auch seine Vortheile haben, dass solche Entfernungen nicht eben durch besondere Folgen sehr auffallen würden. Eine leise Nachfrage, ob es Ihnen

* Die hier in der Handschrift folgende Angabe des Stundenplans ist ohne allgemeines Interesse und deshalb hier weggeblieben.

Anm. d. Hartenstein'schen Ausgabe.

nicht etwa gerade ungelegen sei, könnte wohl nur dadurch lästig werden, dass sie sich jeden Monat einmal wiederholen würde; darf ich hoffen, dass Ew. Wohlgeboren auch das entschuldigen würden?

Noch eine Kleinigkeit habe ich beizufügen. Ich rechne für Rudolf sehr auf Carl. Aber Carl ist mir ein viel zu strenger Hofmeister und seine Ermahnungen werden fast Neckereien dadurch, dass sie nicht prompt Gehorsam finden und sich so viel mehr vervielfältigen. Mancher Zank wird vermieden und Beide werden vielleicht milder gegen einander, wenn sie sich beim Aufstehen und Schlafengehen nicht sehn. Darum möchte ich, wenn Sie es gut finden, wünschen, dass Rudolf auf eine Zeitlang mit mir zusammenschliefe.

XIII.

Aus einem Briefe an Smidt.

Bern, am 4. September 1799.

...Glaube mir, theurer Freund, ich war nie der Theilnahme unfähig an dem Glücke, das ein Haus, ein Kind, eine Gattin — ein Zusammenklang von Charakteren vieler nähern und entfernteren Lieben Dir geben. Lieber Gatte, lieber Vater, durchfühle die Seelen Deines Weibes und Kindes, vervielfältige Dich in ihnen — und wenn Du einen armen Schatzgräber bedauerst, so bedenke, dass es den Weinbergen doch auf allen Fall wohlthut, wenn sie umgeackert werden — und übrigens bedauere mich nur, das schmerzt mich gar nicht, ich danke Euch vielmehr dafür. Doch jetzt hast Du in der Rücksicht noch wenig Ursache, mich zu bedauern; ich rühre den Spaten höchst selten — viel öfter pflege ich der Liebe — einer Liebe, die besonders seit einem halben Jahre zuweilen ihr Gefäss etwas zu voll füllt, zuweilen mit dem ernsten Verhältnisse des Lehrers sonderbar contrastirt. Mein Carl ist ein so verständiger — schöner — guter — inniger Junge, dass mein Arm nun schon unwillkürlich sich um ihn schlingt, dass ich ihn nicht gut anders als an meiner Brust liegend neben mir sitzen lassen kann, dass die *rixae amantium* sich meistens mit Küssen endigen, dass ich manchmal nicht nur *pro forma* mit ihm zum Knaben werde — dagegen muss er dann auch mit mir Mann sein, den Homer nicht nur, sondern den Sophokles und Plato mit mir theilen — und da beginnt dann erst mein Fest, wenn ich sehe, dass ihm die Sprache nicht gar schwer, aber der Sinn noch viel leichter wird — wenn ich ihn den Dichter zuweilen auf einmal anstaunen — die Wendungen der Untersuchung vorher rathen — das Resultat in seinen Augen glänzen sehe. Freilich haben wir vom Sophokles und Plato nur erst von jedem ein Stück gelesen —

von der Odyssee lasen wir in der ersten Stunde auch nur 3 Verse, in der letzten flog er durch 145 Verse in $^3/_4$ Stunden. — Verzeih, ich fange an zu schwatzen, solch süsses Gespräch wird meistens am Ende Geschwätz. Wahr ist es aber, dass ich eine grünende Pflanzung um mich sehe — von der ich mich sehr ungern trenne und sie einem in mancher Rücksicht ungewissen Schicksale überlasse.[29] Verlassen muss ich sie zwar einmal, die äussern Umstände sind nicht mehr für lange meinen Wünschen — meinem eignen Beruf angemessen; doch könnte ich noch meinen Garten mit einem ziemlich derben Zaune, meine ich, umringen — wenn nicht etwa die Wünsche meiner kranken Mutter mich schon jetzt abrufen. Ich habe sie wenigstens gebeten, mir diese nicht zu verhehlen — und dann wünsche Du mir Ersatz in dem Gelingen des Versuchs, ihr Leiden zu erleichtern. Die Gute — meine unendliche Wohlthäterin! — sie hat auch von mir manches Unbeabsichtigte, manches vielleicht Unvermeidliche leiden müssen — ich möchte es gern gut machen, wenn ich es etwa könnte. Meinen Kindern werde ein anderer Schutzgeist, der sie mir einmal wieder zuführe. Ich habe meine Freunde Muhrbeck und Böhlendorf gebeten, sich auf der Reise nach einem Nachfolger umzusehen. Wüsstest Du mir vielleicht einen Geprüften zu nennen? Bestimmte Anträge kann ich freilich nicht machen, ich habe dem Herrn Steiger noch nichts gesagt; doch hoffe ich, dass er einen Freund meiner Freunde gern in seinem Haus sehen würde.

---

[29] Ueber die Gründe der Lösung des Verhältnisses zu der Steiger'schen Familie sagt Hartenstein *Herb. Kl. Schr.* I. LV.: „Einerseits mussten die damaligen politischen Umwälzungen, welchen die Schweiz in Folge des Einbruchs der französischen Heere unterlag, auf die Verhältnisse einer Familie, deren Oberhaupt selbst eine bedeutende politische Stelle bekleidete, störend einwirken und die schöne Harmonie unterbrechen, auf welche Herbart anfangs einen weit aussehenden Erziehungsplan bauen zu dürfen glaubte; andererseits darf angenommen werden, dass das Bedürfniss, seine eigenen Zwecke mit ungetheilter Kraft zu verfolgen, ihm eine Veränderung seiner Lage wünschenswerth machte". Doch vgl. Ziller im *Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd.* 1871. S. 344. Die Unsicherheit der damaligen Verhältnisse in der Schweiz geht unter anderem daraus hervor, dass bereits 1802 auch Karl v. Steiger als 15jähriger Knabe ins Heer eintritt. *Herb. Rel.* S. 151. Herbart schied ungern aus dem Steiger'schen Hause. In einem Briefe an Gries vom Juli 1802 bemerkt Herbart, er suche „in Ermangelung der verlorenen, noch oft zurückgewünschten Hauslehrerstelle in Bern" in Göttingen ein Katheder. — Herbart verlässt das Steiger'sche Haus Anfangs Januar 1800; sein erster Brief an Carl datirt vom 17. Januar (*Herb. Rel.* S. 94). Gries, der bekannte Uebersetzer, ein Freund Herbart's von Jena her, fand an dem zurückgekehrten Freunde „dieselbe Festigkeit und Beharrlichkeit, denselben männlichen Geist" wie früher; „an Weltkenntniss schien er gewonnen und sich dem praktischen Leben mehr genähert zu haben, da er sonst fast nur der Speculation gelebt." *Herb. Rel.* S. 98 Anm.

XIV.

Brief an Carl Steiger. (I).[30]

Jena, am 1. März 1800.

Mein guter Carl!

Ich lese Deinen Brief noch einmal mit eben der Freude wie zum ersten Male, und angenehmer kann Dir mein Brief nicht gewesen sein, als mir der Deine. Du hättest längst Antwort und eine längere, als diese werden kann, wenn ich nicht jetzt mit Dingen beschäftigt wäre, die minder leicht und minder erfreulich sind, als es mir war, an Deiner Erziehung zu arbeiten. Dass ich Dich liebe, dass ich Dir Glück wünsche zu der Zufriedenheit Deiner gütigen Lehrer, ist jetzt ungefähr das Einzige, was ich Dir sagen kann.

Von einem neuen Lehrer für Euch — einem Hrn. Brohm aus Berlin, den ich in Halle für Euch aufgesucht habe und der *fast gewiss* versprach zu Euch zu kommen — habe ich neulich Deinem Hrn. Vater geschrieben. Dass Du Dich mit Rudolf noch nicht recht zu verhalten weisst — es ist gut, Lieber, wenn Du das selbst fühlst. Ziemssen ist auch darin zufriedener mit Dir; und Du darfst nur 2 Dinge beobachten, den Muth nicht sinken lassen und immer mit aller Strenge gegen Dich selbst die Fehler bemerken, die Du machst — so wird Dir es schon gelingen. Glaube nur, gerade an Dein Betragen gegen Rudi habe ich am öftersten gedacht, am meisten gewünscht, dass Du auch daran denken möchtest.

Du hast auch Deine Streiche nicht vergessen; das ist recht. Ich habe eine Bitte an Dich; wenn die Streiche immer fortgehn, wird es Dir schwer sein, die Bitte zu erfüllen. Ich wünschte näm-

---

[30] Die „Herbart'schen Reliquien" von T. Ziller bringen nicht weniger als 23 Briefe Herbarts an den geliebtesten seiner Zöglinge und einen an die Gebrüder Steiger. Hier finden nur zwei der Briefe an Carl eine Stelle, weil sie besonders Rückschlüsse auf Herbarts Unterricht machen lassen. Aus allem ergiebt sich die ausserordentliche Zuneigung Herbarts zu dem Jünglinge. Die Zusendung des Bildnisses Carls hat ihn mit Jubel erfüllt und im humoristischen, mit homerischen Reminiscenzen gewürzten Styl berichtet er die Schicksale dieses Bildnisses. Das Eintreffen oder Ausbleiben von Briefen von Carl ist von Einfluss auf seine Gesundheit; als Carl in das Heer getreten, bittet ihn Herbart, ihn mit dem traulichen Du anzureden; er berichtet Carl von neuen Freunden und neuen Schülern, deren Umgang er das Reifen philosophischer Arbeiten dankt, wie er Carl „seine Pädagogik dankt". Carl ist einer der ersten, welchem Herbart seine Berufung nach Königsberg mittheilt (1808); über Königsberger Verhältnisse und Erlebnisse giebt er ihm eingehende Auskunft; von seiner Verheirathung berichtet er ihm in der vertraulichsten Weise.

Nachmals lebten die Freunde in Göttingen eine Weile zusammen. Nach den Eltern und Geschwistern Carls erkundigt sich Herbart wiederholt angelegentlichst.

lich, Du möchtest jeden Abend auch darüber nachdenken, ob Du an dem verflossenen Tage nicht irgend etwas vorzüglich Interessantes gehört, gelernt, gedacht habest? Möchtest ferner am Sonnabend oder Sonntag zurückdenken, was in der vergangenen Woche Dir am interessantesten gewesen ist? Und wenn Du wirklich etwas findest, das Du selbst der Mühe werth hältst, es für mich kurz niederzuschreiben — auf dünnem Papier versteht sich, damit es in Deine Briefe an mich eingelegt werden könne.

Liebe mich wie bisher, mein Carl; und wenn ich vielleicht Dich jetzt etwas lange auf einen Brief warten lasse, so glaube Dich darum nicht vergessen.

XV.

Brief an Carl v. Steiger. (II.)

Bremen, am 12. April 1800.

.... Könnte dieser rechte Arm Dich erreichen, könnte er Dich, wie sonst, an mich ziehn und an meine Brust drücken, ich gäbe Dir den ersten Kuss dafür, dass Du mich unter Ziemssens Siegel nach Deiner Hand nicht vergebens hast suchen lassen. Sage Deinen Brüdern: ich hätte zwar in Ziemssens und Eschens Briefen recht viel sehr angenehme Sachen von ihnen gelesen, könnte mir auch allerlei Ursachen denken, wodurch sie dasmal vielleicht am Schreiben verhindert wären; entbehrte aber doch ungern das Vergnügen, was mir auch schon ein Paar Zeilen von ihnen gemacht haben würden. Ueber das schnelle Gelingen Deiner Arbeiten preise ich Dich glücklich. So bald hatte ich es nicht erwartet, dass Du einer Erklärung des Plutarch rasch würdest folgen und den Xenophon mit Leichtigkeit für Dich lesen können. Mit dem letztern wirst Du wohl beschäftigt sein, da Ihr auf dem Lande allein seid.

Du fängst also jetzt an, zu einem freiern Gebrauche der reichen Schätze fähig zu werden, die Dir die griechische Sprache darbietet. Wenn Du mit gleicher Kraft noch eine Zeitlang vorwärts dringst, so muss es Dir bald möglich sein, Deine griechische Lectüre grossentheils selbst zu wählen, nach Belieben nachzusehn, zu vergleichen, die Bücher hinten oder vorn aufzuschlagen — und die Sprache über dem Inhalt zu vergessen. — Wie wirst Du nun diese Deine Kenntnisse benutzen?

Deine guten Lehrer und ich haben darüber manches gedacht und gesprochen und werden es ferner thun. Aber Du thätest sehr übel, wenn Du Dich auf uns allein verlassen wolltest. Ich weiss, es wird Dir schwer, für Deine Gedanken und Empfindungen den Ausdruck zu finden. Doch die Sprache Deiner Empfindungen kenne ich

wohl und wünsche Dir nichts weniger, als eine frühe Fertigkeit, sie in schöne Worte einzuhüllen. Aber dass auch Deine *Gedanken* sich nicht genug aussprechen, ist theils ein Beweis, dass Du noch nicht deutlich genug denkst, theils zwingt es Deine Lehrer, immer noch halb im Dunkeln zu gehen, zu rathen und zu versuchen, worin und wie sie Dich unterrichten sollen. — Du hast ohne Zweifel beim Krito, beim Leben des Romulus und des Theseus mancherlei gedacht; wie gern hätte ich etwas davon in Deinem Briefe gelesen! Hoffentlich erhalte ich bald etwas von der Art; denn Du versprichst mir, was Dich vorzüglich interessirt, kurz niederzuschreiben. Das wird Dir schwer werden, sagst Du. Ich glaube es, denn man lernt nicht ohne Mühe die Kunst: leere Worte zu vermeiden und in wenig Worten viel zu sagen — und in dieser Kunst wird meine Bitte Dich üben. Die genaue Erfüllung derselben ist mir aber vorzüglich in der Rücksicht unumgänglich nothwendig, weil ich Dir, je älter Du wirst und je weiter Du kommst, desto weniger einen verständigen Rath geben kann, wenn nicht der Gang Deines Geistes und Deines Interesses mir vor Augen liegt.

Ich bleibe nicht in Oldenburg, sondern gehe in wenigen Wochen nach Göttingen, und dort werde ich manche Arbeiten mit Dir zugleich treiben. Wie nützlich für Dich, wie angenehm für mich — das wird grossentheils davon abhängen, wie deutlich Du Dich mir darzustellen weisst. Du wirst im Sommer den Phädon lesen? Dein Herr Vater ist es also zufrieden? Bei diesem Buche ist besonders viel zu denken; sage mir Deine Meinung und frage mich, so kann ich Dir forthelfen. Besonders sage mir, welcher von den 3 Schriftstellern, Xenophon, Plutarch oder Plato, Dir am meisten Vergnügen macht? Und welcher Dir am meisten zu denken giebt? Verwechsele diese Fragen nicht und beantworte jede einzeln.

Was Du mir schicken willst, das schreibe nicht gleich ins Reine. Schreibe überhaupt nicht gleich, sondern denke erst über Deine Gedanken wieder nach; prüfe sie, überlege, was falsch, was unter gewissen Einschränkungen wahr, was noch allgemeiner wahr sein möge, als es Dir zuerst erschien. — Bemerke, wie stark, wie wohlthätig oder nachtheilig diese Gedanken auf Dein Gefühl wirken, ob sie stark genug sind, oder noch kräftiger, deutlicher, mehr zur Gewohnheit werden müssten, um Dich im Handeln, in Versuchungen, in Gefahren nicht zu verlassen, Dich rasch und sicher zu führen — wenn Dir die Gedanken entfliehen, scheue die Mühe nicht, sie immer wieder zu sammeln, ganze Tage damit zuzubringen, und tröste Dich mit mir, der ich oft 3 Tage lang blos nachdenke und erst am vierten eine Feder ansetze[31] — gehe dem, was Dir dunkel ist, nach, kehre es,

[31] Vgl. Hartenstein *Herbarts kl. phil. Schr.* I. S. XXXI. „Die allmähliche Umgestaltung und Entwicklung der Gedanken Herbarts . . . lässt sich keineswegs Schritt für Schritt verfolgen; schon desshalb, weil er es nicht

wende es hin und her, denke es in allerlei Verbindungen, in Bildern und Beispielen — denke es gehend und stehend, sitzend und liegend, im Zimmer und im Freien — bleibt Dir aber die Sache dunkel, so muss sie sich wenigstens in eine deutliche und bestimmte *Frage* fassen lassen, und wem Du dann diese Frage vorlegst, der wird an der Art, wie Du Dich ihm darüber äusserst und seine Winke auffassest, sehen können, wie viel oder wenig, wie scharf- oder stumpfsinnig Du darüber schon gesonnen habest — und wie fähig oder unfähig, werth oder unwerth Du der Belehrung seist. — Bist Du dann mit Dir einig, *was* Du schreiben willst, so suche es zu *ordnen,* zurecht zu stellen, in Anfang, Mittel und Ende zu scheiden. Die Veranlassung Deines Nachdenkens wird gewöhnlich den Anfang machen können; dann wird die Anzeige des Hauptgegenstandes ihren Platz finden; Erklärungen, Beweise, Zweifel, Antworten, Entscheidung, Bestätigungen — das wird in einer längern oder kürzern Reihe folgen können. — Was Du mir überschicken willst, soll und kann freilich nur kurz sein, weil es *vielerlei* sein muss (einige Briefblätter, recht eng vollgeschrieben, kannst Du indess immerhin zur Zeit schicken) aber gerade das Kurze bedarf — damit es von Inhalt gehörig vollgedrängt sei — vorzüglich der Ordnung und eines vorgegangenen reifen Nachdenkens. Wenn Du Dich zum Schreiben setzest, so künstle nicht lange über den Anfang, und schreibe überhaupt etwas rasch alles nieder; aber wenn es im Entwurf vor Dir liegt, dann sieh es sorgfältig durch, dränge zusammen, schneide das Ueberflüssige weg, ergänze, was fehlt, berichtige die Sachen, schleife den Ausdruck — arbeite es ganz um, wenn es Noth thut, zwei, drei, vier Mal, beharrlich und unverdrossen, bis es Dir recht ist. Dann zeige es Deinen Lehrern. — Wenn sie es Dir rathen, schreibe es ab und schicke es mir. — Ich verlange zwar nicht, dass alles, was ich von Dir erhalte, bis auf diesen äussersten Grad Deine Kraft angespannt habe; jedoch je besser Du Dich selbst ausarbeitest, desto bessere Hülfe kann ich Dir leisten, und schon Deiner Uebung wegen dürfte es rathsam sein, dass Du alle Monate einmal 3 bis 4 Tage nach der Reihe Deine übrigen Arbeiten ganz aussetztest, um die den Monat hindurch gesammelten Materialien auf diese Weise zu verarbeiten. Ersuche Deine Eltern und Lehrer um Erlaubniss dazu *in meinem Namen.* Es kann Deine übrigen Arbeiten

---

liebte, viel zu schreiben, sondern Tage, ja Wochen lang in dem angestrengtesten Nachdenken verharren konnte, ohne eine Feder anzusetzen. Selbst dann war es ihm mehr Bedürfniss, über die Resultate seines Denkens sich auszusprechen, als sie aufzuschreiben; . . . Dieser frühen Gewohnheit einen Gegenstand erst so vielseitig wie möglich durchzudenken, ehe er sich schriftlich oder mündlich darüber aussprach, verdankte Herbart auch die grosse Herrschaft über den Stoff, welche seinen mündlichen Vortrag ebenso, wie seine schriftlichen Aufzeichnungen auszeichnete.“

gar nicht bedeutend stören, wohl aber ihnen eine vortreffliche Beförderung geben. — Selbst von Deinen Briefen an mich, die übrigens immer noch so kunstlos als möglich bleiben mögen, wünschte ich doch, dass Du sie, wenn sie nun hingeschrieben sind, noch ein Mal aufmerksam durchläsest, um die Fehler gegen die Orthographie, Grammatik und Regeln des Stils darin zu verbessern; sie auch allenfalls, wenn Du gerade Zeit hast, noch einmal abzuschreiben. Fehlt aber die Zeit, dann ist mir das Eiligste das Liebste; *ich mag keinen Brief einbüssen, damit Du für mich ein Exercitium machen könnest.* Dies letztere bemerke *besonders*, wenn Du mich lieb hast; es sei Dir mehr empfohlen, als alle die andern schönen Regeln. Sclavisch binden sollten Dich überhaupt diese Regeln, die mehr hingeworfene Weisungen sind, gar nicht. Jeder Gegenstand fordert seine eigne Art zu arbeiten, und manches wirst Du am besten ohne alle Umstände so schreiben, wie es Dir zuerst einfällt. Was von der Art sei? — das erfinde selbst!

Ueber allen den Anstrengungen für *Deine* Bildung — über aller der Aufmerksamkeit auf *Dich selbst* — wirst Du darüber auch nicht vergessen, dass es Pflichten giebt, die mit Deiner Bildung *nicht* zusammenhängen, die ihr sogar *entgegen* sein können — und die Du gleichwohl *um anderer Menschen willen* erfüllen sollst? — Bis jetzt noch verschont Dich Dein Schicksal mit den schweren Pflichten dieser Art — und wenn Du nur Acht giebst, dass Deine Schwester Henriette Dich nicht rauh und ungefällig finde — dass Du nicht Rudolfs wegen mit Dir unzufrieden sein müssest — so werden die kleinern Aufmerksamkeiten, die Du Deiner Umgebung schuldig bist, Dir hoffentlich auch mehr und mehr von selbst ins Auge fallen. Zu einer kleinen Uebung Deines Urtheils über Dich selbst in dieser Rücksicht kann es dienen, wenn ich Dir eine Stelle Deines letzten Briefes an mich, die Du ohne Zweifel in der besten Meinung von der Welt hingeschrieben hast, noch einmal vorlege. „Zwar weis (weiss) ich, dass es mir etwas schwer sein wird, das Interesante, (Interessante), was mir den Tag über auffallen mag, zu finden; aber doch, weil sie (Sie) es mir rathen und weil (,) was sie (Sie) mir rathen (,) zu meinem Nuzen (Nutzen) ist, will ich es gerne thun.“

(Verliere nicht über die in Klammern angemerkten orthographischen Fehler die gute Laune: ich habe sie auch nicht darüber verloren.) Wie nun, wenn ich Dir nicht *gerathen*, sondern darum gebeten hätte — und zwar nicht um *Deines Nutzens* willen, sondern zu *meinem* Nutzen oder zu meiner Freude? Hättest Du mir es dann abschlagen sollen? — Es versteht sich, dass Du voraussetzest, ich werde nicht eines thörichten Einfalls wegen etwas von Dir verlangen, das Dir viel Zeit und Mühe kostet; sondern es werde ohne Zweifel für mich zum wenigsten so viel Werth haben, als Dir Deine Mühe werth sein kann. Wie aber, wenn mein Zweck zum

Beispiel *blos* der gewesen wäre, dass ich die Erziehung, die ich Dir gegeben habe, aus dem Erfolge hätte beurtheilen wollen, den sie bei Dir zurücklässt? Hättest Du dann die Mühe *für mich* nicht übernehmen mögen? Hättest Du die Zeit lieber angewandt, um *selbst* zu lernen? Ich erwarte Deine Antwort in Deinem nächsten Briefe.

Ueber Dein Betragen gegen Rudolf schweigt Ihr diesmal alle zusammen. Eschen und Ziemssen sind aber mit Rudolf zufriedener; darf ich nun wohl daraus schliessen, dass Du es ihm vielleicht auch leichter machst, gut zu sein? — An den kleinen Franz möchte ich Dich wohl auch erinnern. Ganz vergessen werden darf er wenigstens nicht; denn *wenn* sich Gelegenheit findet, seinen Fassungskräften früh etwas in die Hände zu spielen, so ist für die Zukunft viel gewonnen. Doch wir wollen das zuerst mit Herrn Segelken überlegen. Segelken statt Brohm — davon wird Dir Dein Vater schon erzählt haben. Brohm, Boimelburg, Stolz, Segelken — Dir sind das alles jetzt nur blosse Namen; denn Du kennst keinen davon — weisst nicht, welcher von ihnen zu Dir und zu Eurem ganzen Hause am besten gepasst haben würde — weisst nicht, wie die Leitung eines jeden Dich anders verändert haben möchte — ich weiss es auch nicht, ob ich gleich zu jedem von ihnen im Ganzen genommen Zutrauen hatte — sie selbst können es nicht wissen; — können eben so wenig wissen, ob der Aufenthalt bei Euch ihnen zuträglicher gewesen sein würde, oder ob ihnen so besser ist. — Brohm scheint sehr zu zweifeln, ob die Herren, die ihn in Berlin zurückhalten, ihm einen Dienst leisten. — Hr. Boimelburg wäre lieber in der Schweiz als in Polen gewesen, ob er gleich dort eine ausserordentliche Einnahme hat. — Ich selbst kam zu Euch und musste wieder gehn, ohne viel zu wissen, wohin ich kam und ging. So würfelt das Schicksal um uns.

Dass es doch mehr als ein blosses Würfelspiel sei — meinst Du, es sei wichtig, das einzusehn und glauben zu können? Wollen wir das im Sommer versuchen?

Herr Segelken schlägt eine sehr vortheilhafte Stelle aus, die ihm (wenn Oth sich nicht irrt) hier in Bremen angeboten wurde — und verlässt also sein Vaterland, woran die Bremer, so viel ihrer mir bekannt sind, sonst sehr zu hängen pflegen — um zu Euch zu kommen. Vielleicht hat meine gute Meinung von Dir etwas dazu beigetragen, die er durch meine Jenaischen Freunde erfahren haben kann; denn ich selbst habe ihn dort nur blos gesehn, weil mich damals jene Freunde, die ihn noch nicht genau genug kannten, auf ihn auch nicht aufmerksam machen konnten. Was man mir aber jetzt von ihm schreibt und was ich hier in Bremen allgemein von ihm höre, das lässt mich sehr bedauern, nicht durch mündliche Unterhaltung diejenige Freundschaft mit ihm angefangen zu haben, der er jetzt von meiner Seite dadurch gewiss ist, dass er sich um Eure Bildung Verdienste erwirbt. Dich bitte ich vor allen Dingen, ihm

mit Gefälligkeiten jeder Art, wo Du kannst, entgegenzukommen; und ich hoffe es von Deinem wachsenden Verstande, dass Du es mehr und mehr ausfinden wirst, wie Du dem guten Willen Deines Lehrers — ohne ihm vorzugreifen — die Wege bahnen könntest. Merke auf, ob er sich über etwas mit Dir zu unterreden wünscht, verfolge dann das Gespräch dahin, wohin er es lenkt, sage *bescheiden* Deine Meinung, wo Du eine hast — am besten *fragweise;* hüte Dich, entscheidend zu urtheilen, das würde das Gespräch leicht zerreissen — denke nachher über die Unterredung nach und suche sie zu gelegener Zeit fortzusetzen. Schreibe mir, ob Du ihn leicht verstehst und worüber Du mit ihm am liebsten sprichst.

Du siehst, mein geliebter Carl — meine Wünsche sind um Dich; und mein Geist möchte auch bei Dir sein und sich mit dem Deinigen vereinen. Mein Zutrauen zu Dir siehst Du auch — denn könnte ich es sonst erwarten, dass Du Dir diese Papierblätter nützlich machen würdest? Bleibe Du der meine, so wie ich

der Deine Herbart.

Magst Du diesen Brief dem Herrn Segelken zeigen? Es wird ihm vielleicht lieb sein, wie wir mit einander sprechen. Es soll ganz in Deinem Willen stehen.

XVI.

Brief an die Gebrüder von Steiger.

Bremen, am 10. Juli 1800.

Vielmal, meine lieben jungen Freunde, bin ich in diesen Wochen ungeduldig darüber geworden, dass ich von Euch keine Briefe habe. Ich hätte schöne Gelegenheit gehabt, Euch durch Hrn. Stolz eine weitläufige Antwort sicher zu übersenden. Ich schiebe gern die Schuld auf die Posten. Denn Ihr habt in der langen Zeit doch gewiss etwas für mich geschrieben. Dass ich für mich nichts Künstliches von Euch begehre, habe ich Euch noch in meinem langen Briefe vom April, den Ihr doch hoffentlich erhalten habt? — wiederholt, nachdem Ihr es ohnedies längst überzeugt sein konntet.

Jetzt kann ich Euch nur kurz schreiben, dass meine Liebe und mein Andenken Euch immer bleibt — dass kein Tag hingeht, wo ich nicht versuche, mir Eure Gestalt und Euer Wesen vorzustellen, wo ich nicht für Euch wünsche und hoffe — nicht wahr, meine Theuern, das ist die Hauptsache, die meine Briefe Euch sagen sollen? Ich schliesse es wenigstens daraus, weil es mir selbst so geht, weil ich es jedesmal wissen möchte, wenn Ihr an mich denkt; weil ich jetzt, da ein Anderer die Aufsicht über Euch übernommen hat, nicht mehr nöthig finde, viel an Eure Fehler zu denken, sondern lieber bei dem Guten verweile — bei dem Guten, das Ihr jetzt schon

habt, und das Ihr künftig noch erwerben, und selbst sein und mir irgend einmal entgegenbringen werdet. So empfinde ich jetzt das Vergnügen, an Euch zu denken, wenn nicht lebhafter, doch noch reiner, als da ich noch bei Euch war. — Wie habt Ihr es die lange Zeit hindurch gemacht, da Ihr auf dem Lande allein waret? Ziemssen versprach mir, er würde so ziemlich sorgen können. Das neue Landgut hat Euch auch wahrscheinlich viel zu thun gemacht. Besonders Sie, lieber Ludwig, haben, wenn ich glücklich rathe, dort eine Menge von Geschäften für sich gefunden? — Carl wird mir erzählen, dass er viel im Plato und Xenophon gelesen, und Rudolf, dass er schon weit über die Hälfte der Iliade hinaus ist. Ungefähr dasselbe kann ich Euch von mir erzählen, und vielleicht werde ich Euch in meinem langen Briefe, an dem ich schon Manches geschrieben habe, davon noch umständlicher erzählen. Ich lebe, wie Ihr an der Aufschrift seht, noch in Bremen. Meine Adresse ist also: an H—, abzugeben beim Hrn. Professor Smidt, auf dem Abbenthorswalle in Bremen. Ihr könnt die Briefe nur gerade hieher schicken, denn ich bleibe fürs Erste hier.

Meine gehorsamsten Empfehlungen dem Herrn Landvoigt und der Frau Landvoigtin. — Grüsst auch vielmals Henriette, Sophie, Justine, und küsst statt meiner den Franz und die kleine Josephine.

II.

IDEEN

ZU EINEM PÄDAGOGISCHEN LEHRPLAN FÜR HÖHERE STUDIEN.

1801.

Vorbemerkungen.

Von der Schweiz hatte sich Herbart zunächst nach Jena begeben und sich dort um einen Nachfolger in seiner Erzieherstelle umgethan. Ende Februar 1800 finden wir ihn auf einem Besuche nach Halle, wo er mit Niemeyer verkehrte, der ihn für sein Pädagogium zu gewinnen suchte. (Ziller *Herb. Rel.*, S. 7.) Ueber Göttingen begab sich Herbart nunmehr in seine Vaterstadt Oldenburg, wo es ihn jedoch nicht lange duldete, da seine Eltern im Begriffe waren, den Ehebund aufzulösen. Er wandte sich nach Bremen zu seinem Freunde Smidt, um bei ihm einen längeren Aufenthalt zu nehmen. Er ist in dieser Zeit eifrig mit philosophischen und pädagogischen Arbeiten beschäftigt; im November 1800 hält er im Museum zu Bremen vier Vorträge *„über das Bedürfniss der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnisse zur Philosophie“ (a. a. O.* S. 260—275). Auch in der Uebung des Unterrichtens bleibt er, indem er einen jungen Menschen, Namens Walte (der ihn auch nach Göttingen begleitete und später Sachwalter in Bremen wurde) durch regelmässigen Unterricht zur Universität vorbereitet. Er schreibt an Halem darüber: „Ich lehre hier meistens dasjenige, was ich ohnehin, aber mühsamer für mich allein meinem Gedächtniss würde einprägen müssen: Combinationslehre, Analysis, vertrautere Bekanntschaft mit den Griechen .... Ueberdies habe ich hier, wie in Bern das Glück, dass die Zufriedenheit der Zöglinge, Eltern und Verwandten mir entgegenkömmt.“ (*a. a. O.* S. 122 u. oben S. 70.)

Auch an der Domschule zu Bremen muss Herbart wenigstens vorübergehend gewirkt haben; er schreibt seinem Carl, dass die sämmtlichen Primaner der Domschule, welchen er mathematische Lehren „zehnmal, und zehnmal deutlicher“ als ihm vorgetragen, dieselben nicht begreiflich gefunden. (*a. a. O.* S. 134.) Gewiss ist, dass seine Freunde ihn für ein Schulamt in Bremen gewinnen wollten. Der Umstand, dass man damals an der Reform der Domschule arbeitete, musste Herbart diesen Wunsch der Freunde annehmlich erscheinen lassen. Aus den auf jene Reform bezüglichen Debatten ist der folgende Aufsatz hervorgegangen, dessen Veröffentlichung wir Ziller verdanken, der ihn aus dem Bremer Staatsschularchiv in den *Herb. Rel.* S. 276 f. abdrucken liess. Er gewinnt dadurch ein besonderes Interesse, dass Herbart hier das erstemal sich über den Gymnasialunterricht äussert und damit zu den damaligen Bestrebungen auf diesem Gebiete Position nimmt. Seine Erörterungen über die Reihenfolge der alten Sprachen im Unterrichte bilden eine wichtige Ergänzung zu den einschlägigen Stellen der späteren Schriften.

Ideen
zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien.

1801, Januar.

Zufällige Unterhaltungen über Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts und über meine bisherigen Versuche in diesem Fache haben mir das Vergnügen verschafft, mehrere mir sehr schätzbare Urtheile meinen Meinungen über jene Dinge geneigt zu finden. Aus eben diesen Gesprächen haben Freunde das gütige Zutrauen geschöpft, dass ich fähig sei, an der Besorgung des hiesigen öffentlichen Unterrichts Theil zu nehmen; wenigstens kann ich mir bis jetzt nicht schmeicheln, dasselbe für bestimmtere Proben zu verdienen. Da nun meine Freunde auf dies Zutrauen Vorschläge gründen wollen, so glaube ich, es liege mir ob, eine kurze Uebersicht meiner pädagogischen Ideen beizufügen, um sie, zugleich mit jenen Vorschlägen, der höhern Prüfung und Entscheidung zu unterwerfen. Ich hoffe, dies werde so viel weniger unzeitig sein, da ohnehin an zweckmässigere Einrichtungen auf der hiesigen Schule gedacht wird. Auch verträgt sich der Plan, den ich im Sinne trage, sehr wohl mit einer allmählichen stufenweisen Einführung; jeder Schritt ist ein Versuch, dessen Erfolg den nächstfolgenden Schritt leiten und rechtfertigen muss. Zum Anfange würde ich einer einigermaassen freien Disposition über 12 Lehrstunden bedürfen, die ich selbst übernähme. Dass diese in das Ganze des gesammten Schulunterrichts sich gehörig einfügen würden, darf ich von meinem Einverständniss mit Herrn Prof. Rump erwarten, wovon ich so glücklich bin, schon die Versicherung zu besitzen.

Es sei mir erlaubt, zuvörderst an einen bekannten Streit der alten Pädagogik mit der neuern zu erinnern; ich meine den über die alten Sprachen.[1] Es müsste in unserm Zeitalter auffallen, dass die

---

[1] Wir haben hier an die Angriffe Campe's und Trapps gegen den hergebrachten Gymnasialunterricht zu denken, welche das Campe'sche Revisionswerk besonders im siebenten und elften Theil brachte und auf welche seitens der Humanisten mehrfach geantwortet wurde; so von Tiedemann u. Jenisch *„Ueber den Einfluss der gr. u. röm. Schriftst.“* u. s. w. 1798, Rehberg *„Ueber die Vortheile der alten Lit.“* Berl. Monatsschr. 1788. Vermittelnd traten auf: Funk: *„Vom Nutzen richtig getriebener Philologie auf Schulen“* (im Berliner Magazin von 1784), und Gedike: *„Ueber den Begriff einer gelehrten Schule.“* Neue Nahrung erhielt später der Streit durch Niethammer's Buch: *„Streit des Philanthropinismus und Humanismus“* 1808.

gepriesenen römischen und griechischen Schriftsteller nur äusserst wenigen Individuen den grossen Nutzen gewähren, für den man gleichwohl die jungen Leute *alle* arbeiten lässt; dass hieraus für die Mehrheit derselben ein grosser Verlust an Zeit, aber ein noch weit grösserer und weit verderblicherer an Lust und Kräften entspringt; dass uns im Gegentheil die wachsende Ausdehnung der Wissenschaften, besonders die grosse Menge der gemeinnützigen Kenntnisse immer dringender mahnt, mit der gemessensten Sparsamkeit die Zeit zum Unterrichte nur für das wirklich Fruchtbare und Wohlthätige zu benutzen. — Hierauf antwortet die alte Pädagogik, es sei unmöglich, dass aus der Zusammenhäufung von allerlei Stückchen aus der Naturbeschreibung, der Geschichte, der Physik, der Psychologie, der Sittenlehre u. s. w., welches man unter dem Worte *gemeinnützige Kenntnisse* zu befassen pflegt, — jemals etwas *Gründliches* werden könne; dadurch werde eine *Seichtigkeit*, ein Hang zur Bequemlichkeit, ein eitler Vielwisserstolz entstehen, der vom *Denken* sogar auf den *Charakter* übergehen müsse. Die Wurzeln aller Kenntnisse seien in den alten Sprachen niedergelegt; so auch die ersten, kräftigsten, herzlichsten Aeusserungen aller Gefühle. Nur durch die unmittelbare Beschauung der antiken Muster könne man sein Gefühl stärken, seinen Geschmack bilden, Maass und Ziel in allen Dingen lernen; vor der Einseitigkeit, vor der Flachheit sowohl als vor den Uebertreibungen der Neuern sich bewahren. Wer nicht durch Hülfe der Alten sich tief hinein gedacht und hinein empfunden habe in die Vorzeit, werde fast unvermeidlich in den Vorstellungsarten der heutigen Welt befangen bleiben; werde niemals weder die *Kräfte* des Menschen, noch die *Grenzen* dieser Kräfte richtig beurtheilen können. — Manche Erscheinungen unserer Tage, über die man allgemein klage, seien aus der Vernachlässigung des Studiums der Alten entstanden; von noch sehr viel mehreren Uebeln werde man unsere Zeit heilen können, wenn man, anstatt jenes Studium zu beschränken, es vielmehr vollends in seine Rechte einsetze, deren es noch niemals ganz genossen habe.

Das Gewicht der Gründe auf beiden Seiten und die Hochachtung, welche so manchen Männern gebührt, die mit ihrem Ansehen beide Theile unterstützt haben, — lässt wohl kaum noch zweifeln, dass *beide* nothwendig *zugleich* Recht haben müssen.

Unglücklicherweise pflegt ein solcher Streit allerlei *unvorsichtige Vereinigungsversuche* hervorzubringen, durch welche man alle Vortheile der entgegengesetzten Methoden zugleich zu gewinnen sucht, aber eben dadurch sich der einen und der andern beraubt.

Wirklich sind die neuesten Erziehungsbücher so voll von Vorschriften, was alles, und in welchem bunten Stundenwechsel und durch wie unzählig viele Kunstgriffe es gelehrt werden solle, dass nur ein seltener Ueberblick des Lehrers dies Gewebe immer an

allen Orten zugleich würde handhaben, — und nur eine noch weit seltnere Fassungsgabe des Lehrlings das, was zu so *vielen verschiedenen* Zwecken ihm angebildet wird, in den *einen einfachen* Zweck eines *festen, gleichmüthigen, lautern Charakters,* aus dem doch seine ganze künftige Geschäftigkeit hervorgehen soll — würde vereinigen können.[2] Die Mannigfaltigkeit erdrückt hier sowohl die Gründlichkeit, — welche eine lange anhaltende Beschäftigung mit *Einer* Sache erfordert, als die fröhliche Leichtigkeit, — welche sich mit einem gewaltsamen Umhertreiben durch die Fächer des Wissens eben so wenig, als mit der Einförmigkeit ununterbrochener Gedächtnissübungen verträgt.

Diese Art von Vereinigung also misslingt. Könnte man aber den *Grund* des Streits entdecken, so hörte vielleicht der Streit von selbst auf.

Wenn man einen aufmerksamen Blick auf die Methode wirft, nach welcher Knaben und Jünglinge in die alte Literatur pflegen eingeführt zu werden: so zeigen sich in dieser Methode leicht die Spuren jener jetzt völlig vergangenen Zeit, da dem Gelehrten die Gelehrtensprache, die lateinische, werther und geläufiger sein musste, als seine rohe, zu Geschäften unbrauchbare Muttersprache. Damals, als die schwachen Reste römischer Cultur noch der einzige Haltungspunkt waren, an welchem *alles* andere Wissen wieder hervorgezogen werden musste, damals war es natürlich, dass man die Jahre und den Ueberdruss der Jugend nicht scheute, nur um das grosse Werk zu vollbringen, die deutsche Zunge in eine römische zu verwandeln. Ohne eine so dringende Nothwendigkeit — wie hätte man darauf verfallen können, die Jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die Schule Roms, nach Griechenland, zu führen? Denn wenn wir heut zu Tage noch bei den Alten lernen müssen, so ist doch nicht zu leugnen, dass die Römer, auch in ihren besten Zeiten, noch weit mehr im eigentlichen Verstande Schüler der Griechen waren. Virgil findet sich im Homer wieder, Terenz übersetzte den Menander, Cicero liess die Stoa lateinisch reden und einige wenige Fragmente griechischer Oden reichen hin, uns die Quellen der Horazischen Oden anzudeuten. In die Geschichte, in die ganze Verfassung der Römer hat sich unaufhörlich ein feiner Strom griechischer Cultur ergossen; nur dass er hier nicht in seiner ursprünglichen Reinheit blieb; nur dass der Nachahmer, zudem wenn

---

[2] Diese Stelle erinnert an die Klagen, die Herbart über die Menge von Pflichten, welche die neuesten Erziehungsschriften auferlegen, Frühjahr 1798 ausspricht. S. oben. S. 42. Allein während er sich dort darauf beschränkt zu verlangen, dass in der Pädagogik Eines durch das Andere geschehe, spricht er hier bestimmt und klar den einheitlichen Zweck der Erziehung, der alle ihre Maassregeln beherrschen muss, aus, er ist die *Bildung des sittlichen Charakters.* Damit ist aus den Anfängen der Berner Zeit ein erster und wesentlicher Schritt zum Aufbau des Systems der Pädagogik gethan.

er eines so wilden Ursprungs ist, wie der Römer, nie die Gewandtheit, nie die natürliche Energie seines Meisters gewinnt, und dagegen in den falschen Zierrathen einer missverstandenen Kunst zu glänzen sucht. Es ist unter anderm dieser Fehler, vor dem wir Schutz suchen bei den Alten, aber vor ihm musste der Römer zu den Griechen entfliehen. Der Contrast zwischen dem Stil der griechischen und der römischen Schriftsteller ist aufs wenigste ebenso auffallend, als der zwischen dem römischen und dem französischen Ausdruck.[3]

Man bemerkt, dass Kinder von Kindern am leichtesten sprechen lernen. Sollte nicht noch weit besser die Jugend von der Jugend *empfinden* lernen? Nur müsste hier die Lehrerin eine gebildete, erhöhte, idealisch schöne Jugend sein. Einst lebte ein solches Ideal, und das Glück hat uns ein redendes Gemälde desselben aufbehalten, — in den griechischen Schriftstellern. Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die für unser Zeitalter eine *reife*, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in spätern Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein grosses Interesse hat, wie wenn der bejahrtere Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt, um hier seine verlorene Lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen und zum Stoff seiner Betrachtungen zu machen.[4]

---

[3] Herbart ist nicht der erste, der für die Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen eintrat. Wahrscheinlich hat schon Vittorino da Feltre (1378—1446) das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt; Henricus Stephanus (Henri Étienne 1528—1598), dessen Jugendunterricht sein Vater Robert in gleichem Sinne eingerichtet hatte, macht daraus eine allgemeine Forderung; Tiberius Hemsterhuys (1685—1766), der Begründer des wissenschaftlichen Studiums des Griechischen und sein grosser Schüler David Ruhnken (1723—1795), der Mitschüler und Freund Kants und berühmte Latinist, finden die gewöhnliche Reihenfolge des Studiums der alten Sprachen verkehrt. Joh. Matth. Gesner (1696—1761) ist für die Priorität des Griechischen und findet, dass nur äussere Hindernisse *(impedimenta externa)* dieser entgegentreten. Fried. Gedike (1754—1803), der Freund Campe's, befürwortet, das Griechische höher als das Lateinische zu stellen, und ist geneigt ihm auch dem Vortritt zu geben. — Auf Herbarts Ansicht, welche erst in der Allg. Päd. und der Vorrede zu Dissens Schrift über die Odyssee (unter IX u. XI) in das rechte Licht tritt, waren gleichzeitige Bestrebungen im Gebiete der schönen Literatur nicht ohne Einfluss; auch Goethe und Schiller waren bestrebt, als Kern des Alterthums das Griechenthum ohne Vermittelung durch das römische Wesen zu erfassen; schon Herder hatte statt Virgils Homer als Höhepunkt des Epos bezeichnet; Horaz trat gegen Pindar zurück, Cicero gegen Plato. Vgl. Cholevius, *Gesch. d. deutschen Poesie nach ihrem antiken Elem.* II. S. 23. 78. 135 u. ö.

[4] Im dritten Bericht an Hrn. v. Steiger (s. ob. S. 43.) sprach sich Herbart

Jetzt pflegen Homer und Plato, wenn sie überall noch gelesen werden, doch weder dem ihnen eigentlich angemessenen frühen, noch dem reifen Alter, sondern vielmehr demjenigen in die Hände gegeben zu werden, für das sie am allerwenigsten taugen: jungen Leuten, die gerade eben sich über sie erhoben haben, ohne gleichwohl schon fähig zu sein, sie als den Gegenstand ihres Nachdenkens zu benützen. Der Jüngling beschäftigt sich am wenigsten gern mit dem Knaben, dem er nur eben entwachsen ist, und es würde ihm schädlich sein, wenn man ihn dazu zwingen wollte. — So geordnet ist also die Lectüre der Griechen ein wahrer Rückgang. Und die ganze alte Literatur, so geordnet, dass man Kinder mit den so vieles voraussetzenden römischen Schriftstellern quält, die gerade in die spätern Jünglingsjahre fallen sollten, und dass man die frühern Griechen, die *nun* nothwendig *noch* länger zurückgelegt werden müssen, hier auf jene folgen lässt: so gestellt, ist diese unschätzbare Sammlung von Denkmälern, welche uns in ihrer wahren Folge den Menschen in seinem natürlichen Wachsthum so trefflich vergegenwärtigt, in eine gänzlich verdrehte, torturähnliche Lage gebracht, in welcher sie unmöglich der Jugend ihre Reize zeigen, unmöglich die Liebe derselben gewinnen kann, und sich ihr umsonst zur Führerin durch die Jahre des Unterrichts anbietet.

Es sind seltene Fälle, dass ein Knabe sich durch Fleiss und Genie über die Unzweckmässigkeiten der gegenwärtigen Lehrart wegarbeitet; aber wenn er auch einzelne Schönheiten eines einzelnen alten Schriftstellers auffasst, wenn er sich selbst bis zum Enthusiasmus dadurch bewegt fühlt — welcher weite Unterschied noch zwischen hier und zwischen dem immer lebhaften, immer steigenden Interesse, mit welchem er die ganze alte Literatur in ihrem Zusammenhange verfolgen würde, wenn sie, wie es in ihrer Natur wirklich liegt, mit ihm vom gleichen Punkte ausgegangen wäre, und in ihrem Fortgange mit dem seinigen immer gleichen Schritt gehalten hätte!

Die neuern Pädagogen, welche die alten Classiker aus den Schulen verbannen wollten, legten die Voraussetzung zu Grunde, dass diese Bücher der Jugend kein Interesse abgewännen, noch abgewinnen könnten und sollten, weil sie der Natur des frühen Alters durchaus nicht angemessen seien. Damit stimmen die Betrachtungen, welche ich vorhin anzudeuten versuchte, eben so vollkommen als mit der leidigen Erfahrung zusammen, — sofern von der gewöhnlichen Methode die Rede ist. Jene Voraussetzung würde sich aber vollkommen in die umgekehrte verwandeln, und der Grund des Streits wäre gehoben, wenn man die griechische Literatur auf die angegebene Weise benützte. Denn diese passt, wenn man sie nur der

ähnlich aus, nur mit dem charakteristischen Unterschiede, dass dort von Männern „die ihres Irrthums bewusst gern zur Quelle zurückkehren“, die Rede war, während es hier heisst, der Mann steige zu den Alten herab.

Zeitfolge ihrer Entstehung nach ordnet, so ganz für die Jugend, wie man niemals hoffen kann, dass irgend ein neuerer Schriftsteller etwas für dieselbe werde schreiben können. Er wird sich vielleicht trefflich in die Kinderjahre hinein *denken,* aber unmöglich kann er sich in sie hinein*fühlen.* Ueber dem Bemühen, sich recht in die jugendliche Seele zu *vertiefen,* wird er in Gefahr gerathen, dieselbe auf dem Punkte, wo sie steht, festzuhalten, anstatt dem *Streben,* womit sie schon von selbst von diesem Punkte *hinwegeilt,* fortzuhelfen.

Ein Unterrichtsplan, nach jenen Betrachtungen entworfen, würde den Vortheil einer grossen *Einfachheit,* einer äusserst leichten *Uebersicht* haben. Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten wollte, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwickelung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe; jene alten Documente würden zugleich die Anweisung und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben.

Auch einer grossen *Geschmeidigkeit* in der Anwendung darf sich diese Methode rühmen. Für jedes Alter, für jede Stufe der Jugendbildung ist die alte Literatur so reich an Hülfsmitteln, dass man sich im Gebrauch derselben mit grosser Leichtigkeit nach den verschiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann. Sie in ihrem ganzen Umfange mit der Jugend durchzugehen, würde bei den meisten ganz unmöglich sein; man kann aber aus dem, was für jedes Alter gehört, so viel und so wenig herausheben, als die Bedürfnisse und Fähigkeiten eines Jeden verlangen, und der Zusammenhang des Ganzen lässt sich immer durch mündliche Erläuterungen leicht ausfüllen, wenn man nur nicht durch unzeitige Vorsprünge den Hauptfaden zerrissen hat.

Die Schwierigkeiten der griechischen Sprache sind zwar weit grösser als die der lateinischen. Aber eben dies ist ein Grund, jene Sprache, damit sie länger gelernt werden könne, eher anzufangen als diese. Die zarte Jugend dadurch mehr als gewöhnlich anzugreifen, darf man gar nicht fürchten; denn die Schwierigkeiten des Griechischen liegen nicht in jedem einzelnen Schriftsteller beisammen, sondern sie beruhen eben darauf, dass diese Sprache eine so lange Reihe von Jahrhunderten hindurch, und an so vielen Orten, folglich auch in so vielerlei Gestalten geschrieben worden ist; daher jeder Schriftsteller sein eigenes Studium erfordert. Dies drückt den, welcher sich ihrer aller auf einmal bemächtigen will; aber durch die Vertheilung derselben auf die verschiedenen Alter, für die sie gehören, werden auch die Schwierigkeiten vertheilt und unmerklich gemacht. Homer kann einem Knaben kaum so viel Mühe machen — wofern man nicht sogleich auch eine vollständige Grammatik lehren will, — als Cornelius Nepos. Zwar die Mannigfaltigkeit der Wörter ist dort grösser; dagegen hat jener eine weit leichtere Construction vor diesem voraus.

Die ganze angegebene Veränderung der Methode würde in der übrigen Anordnung der Studien keine grosse Revolution hervorbringen. Sie würde nur einige Nachgiebigkeit von derselben verlangen, hauptsächlich in Rücksicht auf Latein und Geschichte, und auch hier nur in den untern Classen. Denn in den beiden obersten, besonders in Prima, würden die römischen Schriftsteller und die Universal- sowohl als Staatengeschichte nebst den neuen Sprachen recht eigentlich ihre Stelle finden, und alsdann hoffentlich mit beträchtlich vermehrtem Interesse getrieben werden. Nur dass die frühere Jugend in der Geschichte nur in dem Maasse würde fortrücken dürfen, als ihre Fähigkeiten es ihr möglich machen, sich in die verschiedenen Zeitalter lebhaft hinein zu versetzen. Wäre im Lateinischen schon ein kleiner grammatikalischer Anfang gemacht, so liessen sich allenfalls dann und wann ein Paar Stunden anwenden, damit das schon Gelernte nicht wieder in Vergessenheit gerathe. Uebrigens hilft auch die griechische *Sprache,* die römische zu erleichtern.

Der Anfang müsste bei Knaben von 8—10 Jahren mit Homers Odyssee gemacht werden. Es ist unmöglich, hier in der Kürze zu beschreiben, wie sehr noch insbesondere *dieser* Schriftsteller und *dieses* seiner Werke theils zur frühen Lectüre geeignet ist, theils alle die ersten nothwendigen Grundlagen zur Entwickelung des Geistes so vollständig herbeischafft. Ich bemerke nur, dass nie ein Buch grössere Einflüsse in die ganze Literatur aller Zeiten gehabt hat, als die Homerischen Gesänge. Jeder gebildete Grieche und Römer wusste sie auswendig, und daher wird man fast bei allen folgenden Schriften dieser Nationen an den Vater der Dichter erinnert.

Noch für einen Hauptpunkt muss ich die gütige Aufmerksamkeit bemühen, auf welche ich gewagt habe bei diesem Aufsatze zu rechnen. Das bisher Betrachtete nämlich sorgt für die Bedürfnisse eines vollständigen Unterrichts nur zur Hälfte, obgleich für die wichtigere Hälfte. Was noch übrig ist, lässt sich unter dem Worte *Naturwissenschaften* befassen.[5] Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritte der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab,

---

[5] Die beiden Hälften des Unterrichts entsprechen den beiden „neben einander fortlaufenden Hauptfäden, für den Verstand und für die Empfindung und Einbildungskraft", deren Herbart in seinem vierten Berichte vom Herbst 1798 gedachte. Allein dort spinnt den einen der Fäden die Mathematik und „die durch sie zum grossen Theile vorbereitete Physik, von welcher aus man in die übrigen Naturwissenschaften nach Willkür fortschreiten kann." Hier begnügt sich Herbart mit dem

durch viele Jahrhunderte, ohne dass darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besonderen Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa eben so gut den Alten zugänglich gewesen wären.

Ich unterlasse es, für die so allgemein anerkannte Nothwendigkeit, diese Studien in den Schulunterricht aufzunehmen, auch noch meine Gründe anzuführen. Junge Bremer werden so viel weniger fürchten dürfen, dass man sie darauf Verzicht thun lassen wolle, da das Interesse und die Achtung, welche diese Kenntnisse hier finden, einen so vortrefflichen und immer lauter redenden Zeugen an dem hiesigen Museum besitzt, und da dieses zugleich dafür bürgt, dass seine schätzbaren Cabinete der jetzt sich bildenden Jugend den Reiz jener Wissenschaft auch künftighin immer gegenwärtig erhalten werden.

Sowie die mannigfaltigen Studien, welche die alte Literatur befasst, ein Ganzes ausmachen, dessen Mittelpunkt das *Interesse am Menschen ist,* so werden auch die Naturkenntnisse unter sich in ein ähnliches Ganzes geordnet werden müssen, das einer encyklopädischen Vollständigkeit bedarf, um das *Interesse an der Natur* zu gründen, mit welchem weiter das Interesse an der Mathematik in enger Verbindung steht. Ich behalte es mir vor, darüber einen bestimmtern Plan zu entwerfen, wofern mir die Ehre zu Theil werden sollte, die vorher angezeigten Ideen in wirklicher Ausführung darstellen zu dürfen.

Nach den Erfahrungen, die ich vor einigen Jahren bei dem Versuche einer frühen Lectüre des Homer gemacht habe, wird dazu ungefähr täglich eine Stunde erfordert. Sollte dies Schwierigkeiten finden, so liesse sich freilich mit 4 Stunden wöchentlich *anfangen,* wenn dabei zwei andere einer verwandten Nebenbeschäftigung, etwa der ältesten griechischen Geschichte gewidmet wären; doch müsste eine solche Beschränkung nicht lange dauern, oder nicht genau genommen werden.

6 andere Stunden wöchentlich würden für die Naturkenntnisse erfordert. Anfangs könnten auch hiervon eine oder ein Paar Stunden einer fortgesetzten Uebung in den ersten Gründen der lateinischen Sprache abgegeben werden.

Ich fühle es lebhaft, wie wenig Zutrauen sich Pläne versprechen dürfen, welche eine bedeutende Verrückung bisheriger Gewohnheiten

---

zusammenfassenden Wort: Naturwissenschaften, spricht weiter hin von „einer encyklopädischen Vollständigkeit“ im Unterrichte derselben, und verlangt nur, dass die Mathematik in enger Verbindung mit ihnen bleibe. — Das historische Vorgehen, das er hier von dem Unterrichte in den Naturwissenschaften fern gehalten wissen will, weist er am Schlusse des Berichtes III. (s. oben S. 43.) auch von den mathematischen Studien ab; ihm ist „alte Mathematik mehr Amusement, als nothwendiges Studium.“

zum Zweck haben, wo sie nicht durch Hinweisung auf eine gelungene Ausführung unterstützt werden können.

Da ich indessen an diesen Ideen mit einer durch Erfahrung bestätigten Ueberzeugung hänge, so habe ich geglaubt, an Uebernehmung öffentlicher Lehrstunden nicht eher denken zu dürfen, bevor ich wenigstens eine kurze Anzeige meiner Ueberzeugungen dargelegt hätte. Ich schliesse mit dem Wunsche, dass dieser Aufsatz hauptsächlich nur von dieser Seite angesehen werden möge.

J. F. Herbart.

III.

ÜBER PESTALOZZI'S NEUESTE SCHRIFT:

WIE GERTRUD IHRE KINDER LEHRT.

An drei Frauen.

1802.

Vorbemerkungen.

Bereits im Mai 1801 trug sich Herbart mit dem Gedanken, für die Zeitschrift „*Irene*", welche sein Freund Halem damals begründen wollte, einen Aufsatz über Pestalozzi zu schreiben. Vgl. *Herb. Rel.* S. 122: „Sie möchten wohl einen Versuch von mir darauf ansehn, ob er in die *Irene* geht? Das Thema: Geist der pestalozzischen Erziehung, reizt mich sehr und mit Hülfe der Nachrichten meines Freundes Ziemssen (ob. S. 63. u. 68) gelänge es mir vielleicht — wenn anders, nach dem von Pestalozzi selbst jetzt herausgekommenen Werke, einem Andern noch erlaubt sein dürfte, seinen Geist darstellen zu wollen." In den folgenden Monaten bearbeitete er jenes Thema eifrig und bereitete einen Aufsatz in streng wissenschaftlicher Form zum Druck vor (*Herb. Rel.* S. 141). Ein solcher ist nicht erschienen, vielmehr sein Inhalt in die Schrift über das ABC der Anschauung verwebt worden. Im December desselben Jahres sandte nun Herbart einen Aufsatz unter anderem Titel und populär geschrieben an Halem. Der begleitende Brief (abgedruckt in den *Herb. Rel.* S. 137) lautet (mit Weglassung rein persönlicher Beziehungen):

Bremen, 24. December 1801.

In Eile sende ich Ihnen, mein hochgeschätzter Gönner und Freund, einen Aufsatz, der in aller Langsamkeit endlich so weit gekommen ist, Ihnen für die *Irene*, oder doch zu Ihrer nachsichtsvollen Durchsicht, vorgelegt werden zu können. Die Schuld dieser Langsamkeit liegt nicht an mir. Mein Freund Ziemssen in Bern hat mich von Ostern an auf nähere Nachricht von Pestalozzi hoffen und warten lassen, und ist endlich darüber krank geworden; Pestalozzi's Schrift, *wie Gertr. ihre K. l.*, erwartete ich ebenfalls weit früher; als sie erschien, habe ich sie sogleich durchgearbeitet, unmittelbar darauf den einliegenden Aufsatz geschrieben, und ihn die Kritik der Frauen, denen er gewidmet ist, passiren lassen. Darauf aber bin ich wochenlang von denselben Frauen, die sich Abschriften davon nehmen lassen wollten — so wie diese von ihren Copisten hingehalten worden; endlich vor einer Stunde kommt mein Exemplar wieder zu meinen Händen, und nun schreibe ich Ihnen diesen Brief in Gegenwart des Hrn. Walte (ob. S. 73), der neben mir rechnet.

Es wird mich freuen, wenn Sie meinem Versuche die Aufnahme nicht versagen wollen.

Die Pestalozzi'sche Unternehmung scheint mir für Deutsche gar sehr einer eigentlich deutschen Darstellung zu bedürfen; und vielleicht muss sie sich noch mannigfaltige Correcturen gefallen lassen, ehe sie sowohl durch präcis dargestellte Gründe so nothwendig, als auch durch vollständige Organisation so ausführbar erscheinen kann, dass sie der Aufmerksamkeit unserer deutschen Erzieher sich würdig zeige. Zwar nicht dieses kann mein kleiner Aufsatz als seine Aufgabe ansehen, — hier war es nur darum zu thun, den Leserinnen der, den Müttern etwas unbehutsam gewidmeten Pestalozzi'schen Schrift die richtige Ansicht derselben zu erleichtern.

Um diese Absicht vollständig zu erreichen, bedürfte es eigentlich noch eines zweiten Aufsatzes, wodurch der Blick über die nothwendigen Grenzen der Pestalozzi'schen Absicht erweitert würde. Dieses Gegenstück zu dem vorigen würde die ästhetische Wahrnehmung als den Hauptnerven der Erziehung darstellen. Ein Wörtchen davon habe ich in der Einlage fallen lassen. Ob mein Wunsch, zu einer etwas ausgeführten Darstellung meiner Idee in der *Irene* künftig einmal Raum zu finden, — Gewährung hoffen könne, das werden Sie mir die Güte haben zu sagen, wenn Sie zuvor Ihre Erwartungen von meinen Arbeiten nach der mitkommenden Probe bestimmt haben. . . . .

Aus diesem Briefe setzte Halem die gesperrt gedruckte Stelle dem Aufsatze, welcher im Januarhefte der „*Irene*" erschien, vor, mit der erwähnenswerthen Aenderung, dass er anstatt der Wendung: „der den Müttern etwas unbehutsam gewidmeten Pestalozzi'schen Schrift" die veränderte wählte: „der Pest. Schr., die den Müttern etwas unbehutsam gewidmet zu sein scheint", und fügte noch die Anmerkung zu:

„Der Verfasser übte mehrere Jahre mit Liebe und denkend das Erziehungsgeschäft. Wäre dies dem Herausgeber auch sonst nicht bekannt, so würde es doch dieser durchdachte Aufsatz verrathen. Ich vermuthe, die Leser und Leserinnen werden es mir danken, dass ich den Verfasser beim Worte fasste, welches er am Ende des Aufsatzes so folgereich hinwirft.

Der Herausgeber der „*Irene*".

Die „drei Frauen", denen Herbart den Aufsatz gewidmet hat, sind die Frau seines Freundes Smidt, Frau Kaufmann Noltenius und Frau Senator Kastendyk, beide mit Smidt verwandt. Es war bei ihnen „das Interesse an der Erziehung durch den Vollgenuss der ersten mütterlichen Freuden geweckt worden" und pädagogische Fragen hatten häufig den Gegenstand der gemeinsamen Unterhaltung gebildet. —

Ueber Pestalozzi's neueste Schrift:

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

An drei Frauen.

Es ist in unsern Händen, das lange erwartete Buch; wird nun der schöne Glaube, mit dem Sie deuteten, was ich Ihnen von Pestalozzi und seinem Unternehmen erzählen konnte, — wird er sich bestätigt oder getäuscht finden? — Eins vermissen Sie schon, das Buch liest sich nicht leicht genug. Wollen Sie mir den Versuch erlauben, Sie gleich mitten hinein zu versetzen. Gelingt das, so werden die Unebenheiten der Darstellung Sie nachher nur wenig aufhalten. Auf jeden Fall, weiss ich, beurtheilen Sie die Sache nicht nach dem Ausdruck; Sie machen dem sechzigjährigen Manne darum keinen Vorwurf, weil er sich uns nur eilig mittheilen wollte; Sie finden es natürlich, dass Er, der voll bitteren Schmerzes über die Zeichen der Zeit, und über die Leiden seines Volkes, sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverläugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend, hinab in die *unterste Volksklasse* drängte, um *kleine Kinder Buchstaben zu lehren:* — dass *der* Mann *da Kraftworte hingiesst,* — wo freilich eine kühle, präcise Beschreibung seiner Versuche uns willkommner und unterrichtender sein würde.

Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube.[1] Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal anfrischen. Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurden zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen; ich fürchtete, sie misslaunig zu finden, und das Experiment, zu dessen Anblick ich gekommen war, verunglücken zu

---

[1] Das erste Mal hatte Herbart Pestalozzi in Zürich getroffen, vergl. *Herb. Rel.* S. 58. „In Zürich habe ich weder Lavater, noch Hirzel gesehen; mit dem ehrwürdigen Pestalozzi führte mich ein Zufall zusammen" (Brief vom 28. Januar 1798). Das zweite Mal besuchte er ihn in Burgdorf, einem Bernischen Orte, wo Pestalozzi seit dem Herbst 1799 als Lehrergehilfe des Schulmeisters Dysli wirkte; dorthin hatte man ihn geschickt, „um seine Versuche zur Ergründung neuer Erziehungsmethoden fortzusetzen." Hinter sich hatte Pestalozzi bereits die an Erfahrungen so reiche Praxis in Stanz, wo er Kinder, welche durch das Kriegsunglück verwaist worden, unterrichtet hatte (vom Herbst 1798 bis Sommer 1799). — Auf einen späteren brieflichen Verkehr Herbarts mit Pestalozzi deutet eine Aeusserung in den *Herb. Rel.* S. 147 hin, wo eines Briefes gedacht wird, den Herbart in Smidts Auftrage mit Bezug auf das Bremer Schulwesen an Pestalozzi gerichtet.

sehn. Aber die Kinder kamen ohne Spur von Widerwillen; eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmässig fort bis zu Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule; nein, nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmässiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt heftend auf das, was eben gelernt wurde, dass ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eins von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eins schwiege oder nachlässig spräche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinen Ohren wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat; durch ihre schweizerischen Eltern konnte ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein. Aber die Erklärung lag nahe; das taktmässige Zugleichsprechen bringt ein reines Articuliren von selbst mit sich, keine Sylbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht, sich seine Aussprache selbst. Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war mir auch kein Räthsel; jedes Kind beschäftigte zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillschweigen auferlegt; das Bedürfniss nach Zerstreuung war also gehoben; die natürliche Lebhaftigkeit verlangte keinen Ausweg, wie der Strom des Zusammenlernens keinen gestattete. Ich freute mich über den sinnreichen Gebrauch der durchsichtigen Hornblättchen mit eingeritzten Buchstaben, die während des Auswendiglernens sich beständig in den Händen der Kinder bewegten, und, ein stummer aber behender Schreibmeister, ihnen ihre Griffelzüge augenblicklich corrigirten, und sie zum Bessermachen aufforderten. Noch jetzt, so oft ich bei mathematischen Beschäftigungen, Figuren auf die Tafel hinwerfe, schelte ich meine Hand, dass sie nicht so feste grade Linien, so richtige Perpendikel, so genau runde Zirkel zeichnen kann, als jene sechsjährigen Kinder, und noch weit mehr, als wegen ihrer erworbenen Fertigkeit, schätze ich dieselben wegen der energischen Stetigkeit des Geistes glücklich, die sie gewinnen, indem sie die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festhalten, bis das hingespannte, zielende Auge und die gehorchende Hand, ganz langsam, aber sicher, in Einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet haben.

Aber warum Pestalozzi so Vieles auswendig lernen liess? Warum er die Gegenstände des Unterrichts so wenig nach den natürlichen Neigungen der Kinder gewählt zu haben schien? Warum er sie immer nur *lernen* liess, nie sich mit ihnen unterhielt, nie plauderte, nie scherzte, nie erzählte? — Warum seine Sätze so abgebrochen, seine Namen so nackt dastanden? — Warum Alles, was den Ernst der Schule zu mildern so vielfach vorgeschlagen ist, hier verschmäht schien? — Wie er, der sonst auf den ersten Blick so

freundliche, liebreiche Mann, der alles Menschliche so menschlich grüsst, dessen erstes Wort jedem Fremden zu sagen scheint: hier finde ein Herz, wer eins zu finden verdient; — wie *er* dazu komme, unter die Kinder, die seine ganze Seele füllen, nicht mehr Freude auszugiessen, nicht mehr mit dem Nützlichen das Angenehme zu paaren?

Diese Fragen irrten mich freilich nicht so sehr, wie wohl Andere dadurch bedenklich geworden wären. Eigne Erfahrungen und Versuche hatten mich vorbereitet, die Geisteskräfte der Kinder ungleich höher schätzen zu lernen, als man gewöhnlich thut; und die Ursachen ihrer Lust und Unlust beim Unterricht ganz anderswo zu suchen, als in überflüssigen Spielereien auf der einen, in der vermeinten Trockenheit und Schwierigkeit solcher Dinge, die Ernst und Aufmerksamkeit erfordern, auf der andern Seite. Was man für das Leichtere und für das Schwerere hält, das hatte ich mehrmals bei Kindern auffallend umgekehrt gefunden. Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige und ächte Würze des Unterrichts.[2] Und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende *Regelmässigkeit der Reihenfolge* war mir das grosse Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was *zugleich* und was *nach einander* gelehrt werden muss, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzi's Hauptbestreben.[3] Vorausgesetzt, er habe sie gefunden, oder sei wenigstens auf dem rechten Wege dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhülfe auf Nebenwegen als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein. Hat er jene Reihenfolge nicht gefunden: so muss sie noch gefunden oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden; aber auch alsdann schon ist seine Methode wenigstens in so fern richtig, dass sie die schädlichen Zusätze ausstösst; ihre *lakonische Kürze* ist ihr wesentliches Verdienst. Kein unnützes Wort wird in der Schule gehört; also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht:

---

[2] Vgl. oben S. 55 und S. 17, 18, 41, 56.

[3] Herbart hatte seine Kenntniss der Pestalozzi'schen Unterrichtsweise theils aus eigner Anschauung, theils aus Mittheilungen; denn von den Büchern, die sie eingehend darstellen, war noch keines herausgekommen; der Zeit waren von Pestalozzi ausser dem neu erschienenen Buche und kleinen Schriften nur die Volksbücher *„Lienhard und Gertrud“* (1781—85) und *„Christof und Else“* (1782) veröffentlicht worden. — Wenn Herbart sich als Vertreter der Regelmässigkeit der Reihenfolge erklärt, so ist nicht zu übersehen, dass er dabei etwas Andres im Auge hat, als Pestalozzi, nämlich eine feste Reihenfolge von Lehrstoffen, an denen die Erziehung überhaupt fortschreitet (Odyssee, Herodot u. s. w.); dass er auch in Pestalozzi'scher Weise in den Elementen stricte Reihenfolgen beobachtete, geht wenigstens aus seinen Berichten nicht hervor.

so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen. Das rechte Gleis wird nie verlassen; und so hat jeder Moment seinen Fortschritt.

Indessen das Auswendiglernen von Namen, von Sätzen, von Definitionen, und die anscheinende Sorglosigkeit, ob es auch verstanden werde, machte mich zweifeln, und fragen. Pestalozzi's Antwort war eine Gegenfrage: „Würden die Kinder, wenn sie nichts dabei dächten, so rasch und munter lernen?“ Diese Munterkeit hatte ich mit Augen gesehn; ich konnte sie mir nicht erklären, wenn ich nicht eine innere Geistesthätigkeit dabei annahm. Doch war dies Annehmen mehr Glaube, als Einsicht. Im weiteren Gespräche aber leitete mich Pestalozzi auf die Idee: die *innere Verständlichkeit* des Unterrichts sei wohl noch etwas weit Wichtigeres, als das augenblickliche Verstehen. Das Meiste von dem, was hier auswendig gelernt wurde, betraf Gegenstände der täglichen Anschauung; das Kind, mit seiner Beschreibung im Kopfe, verliess die Schule, begegnete der Anschauung und fasste vielleicht nun erst den Sinn der Worte, aber es fasste ihn vollkommner, als hätte der Lehrer seine Worte durch andere Worte erklären wollen. Fallen denn die glücklichen Augenblicke des Begreifens, und besonders die des tieferen Sinnens, Verbindens, Durchdenkens, — gerade in bestimmte Lehrstunden? Die Lehrstunde gebe das *Begreifliche*, und stelle zusammen, was *zusammen gehört;* Zeit und Gelegenheit werden den Begriff nachbringen; und das Zusammengestellte in einander fügen und ketten.

Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass hier nur von *kleinen* Kindern die Rede war. Solchen ist ein Wort, ein Name, nicht wie uns, ein blosses *Zeichen* einer *Sache;* ihnen ist das Wort selbst eine Sache; sie verweilen bei dem Klange; und erst nachdem ihnen dieser alltäglich geworden ist, lernen sie ihn über die Sache vergessen. Man hört oft ein Kind zum Spass ein und dasselbe Wort mit allerlei Veränderungen aussprechen; es spielt mit dem Laute; es ist ganz beschäftigt mit dem Unterschiede eines Tones und eines andern ihm ähnlichen. So wird es also auch beschäftigt sein, indem es Pestalozzi's alphabetische Namensregister liest, bei denen sich ein Wort nur allmählich in ein anderes verwandelt. Dies ist, was ich für diese alphabetische Ordnung zu sagen weiss, deren Gebrauch ich übrigens doch auf die erste, bloss vorläufige Bekanntschaft mit den Namen einschränken würde. [4]

So weit habe ich Sie zu unterhalten gesucht, von dem was etwa äusserlich zunächst auffällt; lassen Sie uns nun tiefer in die Mitte der Sache dringen.

Diese Mitte, — das muss ich Sie bitten zu bedenken, — ist

[4] Die Pestalozzi'schen Register bestanden aus geographischen Namen: Aachen, Aalen, Abenberg, Aberthan, Acken, Adersbach, Agler, Ahrbergen, Aigremont, Ala u. s. w. Jedem Orte war die Nummer des Kreises, in welchem er liegt, beigegeben und es sollte der geographische Unterricht späterhin die aufgestellten Namen sortiren und nochmals einprägen. Vgl. darüber Raumer, *Geschichte der Pädagogik* II. S. 408.

nicht die Mitte Ihres Muttergeschäfts und Ihrer nächsten Wünsche. *Das Heil des Volks ist Pestalozzi's Ziel;* das Heil des gemeinen, rohen Volks. Um *die* wollte er sich bekümmern, um die sich die Wenigsten bekümmern; nicht in Ihren Häusern, — in Hütten suchte er den Kranz seines Verdienstes. Es ist ihm nur Nebensache, wenn er auch Ihnen gelegentlich einen nützlichen Rath ertheilen kann. —

Ich weiss, an wen ich schreibe; dieser Gegensatz ist Ihnen nicht zuwider. Ihr Interesse dehnt sich eben so leicht als froh bis an die fernsten Grenzen, wohin immer die Thätigkeit eines solchen Mannes dringt oder zu dringen strebt. Und es ist nothwendig, dass Ihnen diese Stimmung immer gegenwärtig bleibe, während Sie sein Werk studiren. Ohne dies könnten Sie die Zweckmässigkeit seines Verfahrens nicht erkennen, und eben so wenig die Anwendung, die Sie davon für sich zu machen haben, richtig bestimmen. Im Spiegel individueller Sorgen würde Ihnen leicht Alles verzeichnet scheinen. Sie würden das Ganze zu rauh, zu plump angelegt, die Lehrart zu roh, zu geschmacklos finden; — das Wichtigste, die feinere Herzensbildung, würden Sie ganz vermissen.

Pestalozzi spricht von Bettlerskindern; das Ideal ihrer Bildung, sagt er, umfasse ihnen Feldbau, Fabrik und Handlung. Seine Hülfsmittel sollen ihnen zunächst statt ihres gewöhnlichen, kläglichen Schulunterrichts dienen; ganz unwissenden Lehrern und Eltern will er solche Schriften in die Hände geben, die sie nur herlesen und auswendig lernen lassen dürfen, ohne von dem Ihrigen etwas hinzuzuthun. Was er am ersten ausführbar glaubte, das war ihm das Liebste; darum mussten seine Hebel derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen. Das Buch, worin er, als in Briefen an einen Freund, die Umrisse dieses Plans beschreibt, gehört eigentlich in die Hände derjenigen *Männer*, die auf die Einrichtung der untersten Schulen, und auf Eltern von den untersten Ständen Einfluss haben, und die seine *künftigen* wirklichen Schulbücher würden verbreiten können. Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt.

Vielleicht scheint es Ihnen nun kaum denkbar, dass diese Methode wohl auch für Sie erfunden sein könnte? — Wir wollen sehen. Die nothwendigsten Bedürfnisse sind immer auch die allgemeinsten. Derjenige sorgt also gewiss auch für uns, der für Alle das Dringendste zu schaffen bemüht ist.

Was ist nun dieses Dringendste beim Unterricht? Wo, im Gebiet alles dessen, was gelehrt und gelernt werden kann, — wo liegt es?

Ist es etwa von Allem ein klein Wenig? Ein Wenig Naturgeschichte, ein klein Wenig Geographie, einige Züge aus der Geschichte, einige kleine Notizen von edlen Charakteren, grossen Männern und artigen Kindern; auch ein bischen politische und

Revolutionsmoral; mitunter eine aesopische Fabel; einige kleine Uebungen im Gebrauch des Mir und Mich; einige Namen von Sternen, alten Göttern und chemischen Präparaten; dann und wann ein Räthsel, ein *bon mot,* ein Rechnungsexempel;[5] — — Sie schenken mir die Fortsetzung des Registers. — Das wäre für Pestalozzi sehr bequem; er könnte die grosse Mühe sparen, die richtige Reihenfolge im Unterrichte auszufinden. Vielmehr dürfte er einen so bunten Vorrath nur recht durch einander schütteln, um viel Abwechselung zu verschaffen, nie durch Einförmigkeit zu ermüden. Die Folge der Gegenstände wäre hier ganz gleichgültig, denn hier ist in der That nichts Folgendes noch Vorhergehendes, da keins das andere voraussetzt. Im Gedächtniss, wie im Verstande des Kindes, wird jedes dem andern leicht Platz machen; was seine kleine Einbildungskraft piquant findet, das wird es einige Wochen lang seinen Tanten und Onkeln erzählen, vielleicht für einige eigne närrische Combinationen applaudirt werden; — und über der ersten *wirklich interessanten Gelegenheit,* die ihm in *seiner eignen Erfahrung* vorkommt, den ganzen Plunder vergessen. — Darüber ist schon viel gesagt, und wäre noch mehr zu sagen, das hier nicht Raum hat.

Wollen wir das dringendste Geschäft des Unterrichts wirklich finden, so müssen wir es wohl etwas fleissiger suchen; auf blosses Rathen möchte es sich nicht entdecken. — Ich bitte daher um Verlängerung Ihrer Geduld. Fast fürchte ich, Pestalozzi hat es denen seiner Leser, die seine Belehrung noch bedürfen, zu schnell verrathen, als dass es ihnen einleuchten sollte.

Ohne Zweifel muss der nothwendigste Unterricht derjenige sein, der die Menschen lehrt, was ihnen am nöthigsten ist zu wissen. Das Nöthigste für den Menschen ist aber entweder seiner physischen oder seiner moralischen Natur nöthig; er braucht es entweder als sinnliches Wesen, um leben zu können, oder er bedarf es als Bürger, als Vater, als Gatte, um seine Pflicht in diesen und andern gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und zu vollbringen.

Feldbau, Fabrik und Handlung, so wie jede andere Brodkunst oder Brodwissenschaft, gehört in die erste Klasse; — Religion, Moral, Begriffe von bürgerlichen Rechten und Verpflichtungen in die zweite Klasse.

Wirklich bedarf jeder Mensch, der nicht ein müssiger Brod-

---

[5] Herbart hat das Basedow'sche Elementarwerk im Auge. Wie wenig er übertreibt, mögen folgende Buch- und Capitelüberschriften aus jenem Werke bezeugen: Von Mancherley, besonders von dem Menschen (Buch II); Etwas von den Pflanzen, Etwas von den Mineralien, Etwas von Mühlen und Uhren, Von Werkzeugen mancherlei Art; Noch Etwas von der Baukunst (B. VIII. 2, 3, 7, 8, 9); Vergleichung einiger europäischen Staaten und Völker, Besondere Nachrichten von Teutschland u. s. w. (B. VII. 3), Etwas von der Mythologie und Fabellehre, Etwas von der Wappenkunde (B. VII. 6, 7); Begriffe von einigen Pflichten und Rechten, Gründe der Verpflichtung zur Keuschheit u. s. w. (B. V. 4, 7) u. s. w. — Vgl. oben S. 57 u. 75.

esser, ein pflicht- und rechtloses Wesen sein will, Unterricht in beiden Klassen.

Aber sowohl die Gewerbe und Künste, als die Verhältnisse, welche uns Pflichten auflegen, sind in unsern Tagen so zusammengesetzt, dass nothwendig auch der Unterricht darin zusammengesetzt, mannigfaltig verwickelt sein, und aus *vielen einfachern Arten des Unterrichts* bestehn muss.

Die Schule ist nicht der Ort, wo der Mensch in den Künsten, oder in sittlicher Rücksicht, ganz, oder auch nur hauptsächlich gebildet werden könnte. Jeder muss sein Gewerbe bei dem Meister in diesem Gewerbe lernen; und seine moralische Natur bildet der Mensch eigentlich nur selbst, und mitten im Leben. Die Schule kann also nur einen *Theil* von demjenigen Unterricht übernehmen, dessen der Mensch bedarf. Durch *Zertheilung* seines Lernens kann sie ihn erleichtern; sie kann den Knaben anleiten, dem künftigen Jüngling etwas von seiner Arbeit im voraus abzunehmen.

Dem Jünglinge sind *alle* Theile seines Geschäfts *gleich* nothwendig, denn er muss das *Ganze* lernen. Aber damit dies Ganze nicht zu gross sei, soll der Knabe, ehe er Jüngling wird, so *viel* davon fassen, wie er kann; — nur nicht viel Einzelnes, — nicht viele einzelne Kenntnisse, einzelne Fähigkeiten, einzelne moralische Uebungen; — zu einer grossen Menge des Einzelnen müsste der Knabe auch eine grosse Menge von *Kräften* haben; sondern das Allgemeinste, — diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren *Einfluss* sich am *weitesten* erstreckt, die der ganzen künftigen Bildung den Weg am weitesten hin zum voraus bahnen, die in den meisten Augenblicken des Lebens zur Anwendung kommen, und bei jeder neuen Anwendung neue Früchte tragen; — dasjenige mit einem Wort, *was in der Folge das Meiste möglich macht*, das verdient auch das Erste zu sein, damit das Folgende möglich werde, und man das Leben so gut als möglich nützen könne.

Durchlaufen wir dies noch einmal! Die Schule kann von dem, was Noth ist, Etwas, aber nicht Alles leisten; nun soll sie thun, so viel sie kann; daher sind ihr *die* Mittel zur Menschenbildung, deren Wirksamkeit am weitesten reicht, am ersten anfängt, am öftersten von der Gelegenheit erneuert wird, die ersten, die wichtigsten. Sie zieht das *Allgemeinste* vor, weil dadurch das *Meiste* erreicht wird.

Denn wer das Allgemeine weiss, der weiss von jedem Einzelnen, wobei dies Allgemeine vorkommt, immer schon etwas; er findet sich vorbereitet, das Einzelne nun noch vollends auszulernen; er fühlt sich aufgefordert, seine schon angefangene Kenntniss zu erweitern; die schon halb überwundenen Schwierigkeiten schrecken ihn weniger. Zeit und Lust reichen ihm eher hin. Seine Aufmerksamkeit ist jedem Gegenstande gewonnen, an dem er Bekanntes und Neues verknüpft findet. Der offene Eingang in geheimes Dunkel lockt hineinzutreten und nachzuforschen.

Was ist nun das Allergemeinste, Allerhülfreichste, und daher für die Schule das Allererste?

Natur und Menschen umgeben das Kind beständig, umströmen es stets mit allerlei Geistesnahrung. Wollten Sie ihm eine andere bieten, als diese, die sich ihm von selbst darbietet? Gesetzt auch, Sie *könnten* durch starke Reizung der Phantasie, es seiner eignen Erfahrung entfremden, möchten Sie es wohl? Gesetzt es liesse sich der Kopf anfüllen von afrikanischen Thieren, von römischen Kaisern, von Bergen im Monde, von Engeln im Himmel: — würde nun ein gescheuter, fähiger Weltbürger, ein sich selbst bewusster Charakter herauskommen? — Sie verstehen wohl, dass ich im Grunde weder die afrikanischen Thiere, noch die römischen Kaiser, weder die Berge im Monde, noch die Engel im Himmel aus dem Unterrichte verbannt wünsche; nur sollen sie und alles Entlegene und Fremde dem Nahen und Alltäglichen so zugeordnet und angefügt werden, dass sie es beleuchten, erklären, anfrischen, ergänzen; aber nicht sich an seine Stelle drängen, und dem Kinde, statt der wirklichen Welt seiner Geschäfte und Pflichten, eine phantastische Bühne für müssig gaukelnde Träume im Kopfe errichten. — Alles kommt hier auf die *Stellung* des Unterrichts an, und auf eine *solche* Stellung, dass im Mittelpunkte immer dasjenige bleibe, was sich dem Menschen am tiefsten, am gewissesten einprägt; auf eine solche Stellung, dass diese tiefsten und gewissesten Eindrücke auch die wahrsten, schärfsten, richtigsten seien; dass also die *tägliche Erfahrung* des Kindes, des Knaben, des Jünglings und des Mannes bei ihm stets offne Pforten, gebahnte Wege zu Kopf und Herzen finden, um Zungen und Hände so zu regen, wie es die Schuld des Augenblicks erfordert.

Aber die Aussenwelt, die tägliche Umgebung, sucht von selbst durch Aug' und Ohr den Eingang zu dem Kinde. Nur versperrt sie sich gar oft diesen Eingang durch ihre eigne Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit. Die *Menschen* sprechen so schnell, pressen in eine Sylbe so viel Laute, in wenig Worte so viel Gedanken, — die *Natur* zeigt auf einer Flur so viele Formen, in einer Blume so viele Farben, — das Geräth im Hause ist so beweglich, verändert Stellung und Gebrauch so oft: — — zwar alle diese Verwirrung durchdringt das kleine Kind, weil es vom lebhaftesten Bedürfniss getrieben wird; es macht sich mit den Dingen bekannt; es lernt Sprache verstehen und sich durch Sprache verständlich machen; es lernt mit den Augen den Ort bestimmen, wohin es mit der Hand greifen muss, um den Gegenstand zu fassen. Wir sagen dann, es könne sprechen, — es fällt uns nicht einmal ein zu sagen, es könne nun auch sehen, gleich als ob jeder der mit offenen Augen geboren ist, eben dadurch schon die Augen zu gebrauchen wisse.*

* So fällt es uns auch nicht ein, Kinder hören zu lehren, obgleich die alltägliche Erfahrung und die Folgen dieser Vernachlässigung zeigen, dass

Aber kann es nun wirklich schon sehen, wirklich schon sprechen, wirklich schon Sprache verstehen, — jetzt, da es einigermaassen seine thierischen Bedürfnisse auszudrücken, seine Hände durch das Auge zu leiten, zu richten weiss, da es sich aus der ersten drückendsten Pein der Unverständlichkeit und der optischen Täuschungen so eben emporgewunden hat? Sind nun wirklich schon die Zugänge geöffnet, durch welche die Natur einströmen, durch welche die menschliche Gesellschaft sich dem Kinde mittheilen kann? Und im Verlauf der Zeit, kömmt etwa unsern Kindern allmählich von selbst das scharfe Augenmaass der Wilden? der freie, glückliche Ausdruck des Griechen? Wenn das Kind mit schläfriger Flüchtigkeit die Dinge nur so oben hin ansieht, um sie zur Noth von einander zu unterscheiden, ist nicht der ganze Reichthum der Formen, womit die Natur uns umgiebt, für dasselbe verloren? Und wird es etwa künftig ein Geräth mit Genauigkeit gebrauchen zu lernen aufgelegt sein, wenn es die Gestalt dieses Geräths, und wie diese Gestalt sich in andere Gestalten füge und passe, nie mit Aufmerksamkeit betrachtet hat? Glauben Sie, Ihre Kinder werden die Umrisse und die Grösse der Länder auf der Landkarte sich bestimmt einzuprägen Lust haben, Ihre Knaben werden mit Interesse Naturgeschichte, Technologie, Mechanik, Geometrie, Physik lernen, — glauben Sie, irgend ein Knabe sei für sein Handwerk wohl vorbereitet, wenn er von der Zeit an aufhört, das Auge zu üben, zu bilden, da dasselbe seiner ersten Bedürftigkeit allenfalls aushilft?

Und was steht der Bildung der Menschen so lange, so allgemein im Wege, als der Mangel an Sprache! Wer ist von der Wohlthat belehrender Unterhaltung gewisser ausgeschlossen, als wer den Ausdruck nicht zu treffen, den treffenden Ausdruck nicht zu fassen vermag! Selbst der gebildete Mann, findet er je ein Ende in dem Studium der Sprache, dieser Schöpferin alles Umgangs, aller Gesellschaft?

Gerade dann, wenn das Kind noch im Zuge ist, sich Sprache zu schaffen, sich Formen einzuprägen, wenn das Bedürfniss und die Anstrengung in ihm noch dauert, wenn es noch nach Namen frägt, wenn es in seinem Umkreise noch täglich neue Gegenstände findet, von denen es gereizt wird genau hinzuschauen, sie von allen Seiten zu besehen, — jetzt, ehe dieser natürliche Fortgang stille steht, jetzt, da er schon langsamer wird, schon zur unbeweglichen Trägheit sich hinneigen will: jetzt ist es Zeit, zu Hülfe zu kommen; jetzt muss für Gestalt und Rede der Sinn vollends geöffnet werden, damit die *Natur gesehen,* und *menschliche Gedanken vernommen* werden können.

Das Auge vor allen andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muss, ehe sie benannt und besprochen werden können. Uebung im

---

weit die geringere Anzahl der Menschen musikalisches Gehör hat, das heisst, die Unterschiede der Töne aufzufassen weiss.

Anschauen ist also jenes Allererste, Allerhülfreichste, Allerallgemeinste, was wir vorhin suchten. Manche haben solche Uebungen empfohlen; Pestalozzi, so viel mir bekannt, dringt zuerst darauf, dass dieser und kein anderer Unterricht, auch in der Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch *wirklich einnehmen* soll.[6]

Sein ABC der Anschauung, — eine Sammlung von Linien und Figuren, die sich leicht bestimmt auffassen und nachzeichnen lassen, und die sich fast an allen Gegenständen in der Natur, an allem Geräth im Hause wiederfinden, die also zur Vorübung des Augenmaasses dienen können, — stellt er ausdrücklich an die Spitze aller seiner Unterrichtsideen. Indem ich ihn *dafür* hochschätze, möchte ich doch, auf den Wink der Wissenschaft der Formen, ihm sein gleichseitiges Viereck ganz leise hier wegziehn, und dafür eine Folge von Dreiecken unterschieben, die seine eigne Idee wohl etwas besser ausführen helfen würde. Davon sprechen wir, wenn es Ihnen gefällig ist, gelegentlich weiter. Sie dürfen sich vor meinen Dreiecken so wenig als vor seinen Vierecken fürchten, wenn gleich zwei oder drei trigonometrische Worte mit unterlaufen sollten.*

Ausser diesem ABC der Anschauung, und ausser einer Reihe von Vorschlägen zu Sprachübungen, die er noch nicht in hinreichender Bestimmtheit bekannt gemacht hat, finden Sie in seinem Buche noch ein drittes sehr allgemeines Mittel alles Lernens ausgezeichnet, das mit jenen beiden zusammen das Fundament alles übrigen Unterrichts ausmachen soll. Es ist die Uebung im Gebrauch der *Zahlen*, — Rechenkunst. Dass das Bedürfniss des Zählens sehr allgemein ist, dass ohne Zahlenbegriffe jede beträchtliche Menge von Dingen uns den Geist betäuben würde, keine irgend verwickelte Eintheilung

---

* Pestalozzi betrachtet sein ABC der Anschauung insbesondere als eine Vorübung zum Zeichnen. Sehr nachdrücklich empfiehlt solche Vorübungen im Zeichnen geometrischer Figuren den künftigen Künstlern *Raphael Mengs*[7] in seinen *hinterlassenen Werken,* Halle 1786, III. Bd., S. 200 ff.

---

[6] Am nachdrücklichsten hatte Rousseau die Uebung der Sinne gefordert. Die Philanthropinisten haben das Verdienst, seine Weisungen angewendet zu haben. Im Schulunterricht waren schon vor Pestalozzi Wolke und besonders Guts Muths für Einführung der Sinnesübungen thätig; von dem letztern erschienen 1802 als Nachtrag zur *„Gymnastik für die Jugend“* seine *„Spiele zur Uebung und Heilung des Körpers und Geistes,“* deren Hauptzweck jene Uebungen waren; von Wolke 1805 die *„Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung in den ersten Jahren der Kinder.“* Dennoch gebührt Pestalozzi das Verdienst der consequenten Ausbildung der Anschauungsübungen.

[7] So unbestritten heut die bezeichnete Unterrichtsweise ist, so mag die Aeusserung von R. Mengs doch hier ihre Stelle finden, um die Vorarbeiten zu charakterisiren, welche Herbart vorfand. In R. Mengs Schrift *„Praktischer Unterricht in der Malerei“* heisst es a. a. O.: Frage: Welches ist das Erste, das ein Meister seinen Schüler lehren muss? Antwort: Da es nicht leicht ist, sogleich das Genie und den Charakter junger Leute zu

eines Ganzen von uns deutlich aufgefasst werden könnte, und dergl., leuchtet Ihnen von selbst ein. Dennoch übersehen Sie, und mit Ihnen der grösste Theil selbst der gebildeten Männer, nur wenig von dem weiten Reiche der Zahlen, von den mannigfaltigen äusserst künstlichen Zusammensetzungen derselben, zu denen das Studium der Natur, schon der täglichen, gemeinen Natur, die uns allen vor Augen liegt, — die Forscher getrieben hat. Dies ist die Ursache, weswegen ich Ihnen so wenig von diesen, gleichwohl ganz wesentlichen Elementarmitteln des Unterrichts gesagt habe. Auch Pestalozzi ist darüber sehr kurz; die in manchen deutschen Bürgerschulen längst gewöhnlichen Uebungen im Kopfrechnen führen seine Idee wohl ohne Zweifel vollkommner aus, als er sie angegeben hat; aber sie dürften hier schwerlich so in das richtige Verhältniss zum Ganzen des Unterrichts gesetzt sein, wie in Pestalozzi's Schule.

Also: den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzi's erster Zweck. Dass dadurch die äussere Geschäftigkeit des Menschen, — jede Art von Gewerb und Erwerb, — erleichtert wird, fällt in die Augen. — Aber ist dadurch auch Etwas für das Sittliche gethan? Ganz im Stillen vielleicht gerade das, was die moralischen Lehren, die rührenden Erzählungen, die mancherlei Erweckungen des Gefühls, deren viele und zum Theil vortreffliche für Kinder geschrieben sind, — als schon gethan voraussetzen: *Boden* ist ihnen bereitet, auf dem sie nun ihren Platz einnehmen können. *Der* Mensch nämlich, oder *das* Kind, dessen Aug' und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind, ist in eben dem Maasse der Empfindungen *in ihm selber*, seiner eignen Lust und Unlust entwendet; der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen, der nicht auf sich, sondern auf die Verhältnisse der Dinge und der andern Personen Acht giebt. Ein solcher ist vorbereitet, bald auch sich nur als Einen dieser Menschen, als Einen unter Vielen zu betrachten; und so wird er den Platz, der ihm gebühret, bald finden. Der allgemeine Blick auf die Verhältnisse Vieler führt,

---

entdecken, so ist es nothwendig, sie mit Zeichnung geometrischer Figuren den Anfang machen zu lassen, doch ohne Lineal und Cirkel, damit sie das Auge zur Richtigkeit gewöhnen, worin der Grund der Zeichnung bestehet: denn es giebt keinen Gegenstand, dessen Umrisse und Formen nicht aus einfachen oder zusammengesetzten Figuren und Linien bestehen. Wenn daher der Jüngling diese Figuren nach dem Augenmaass zeichnen kann, so wird er auch hierdurch geschickt, jede Sache genau zu zeichnen und leicht alle Proportionen wahrzunehmen." ... „Ich halte es für dienlich, dass Jünglinge geometrische Figuren zeichnen, weil sich in den einfachsten Dingen die Fehler viel leichter entdecken lassen. Der Lehrer wird daher zum Beispiel bei einem Triangel durch Hülfe des Lineals und Cirkels den Mangel der Genauigkeit des Gesichts seines Schülers in einem Augenblick erkennen können .... Leonardo da Vinci, der uns verschiedene Regeln der Proportion des menschlichen Körpers hinterlassen hat, thut den Ausspruch, dass die Geometrie den Malern nothwendig sei."

wenn er die Hauptrichtung des Geistes geworden ist, von selbst die Liebe zur Ordnung in diesen Verhältnissen und zur Aufrechthaltung dieser Ordnung durch Recht und Sitte unverlierbar mit sich. Hinterher, nachdem diese Wurzeln der moralischen Gesinnung sich wohl ausgebreitet haben, dann ist es Zeit, die Aufmerksamkeit des Menschen *auch* auf ihn selbst zurückzuwenden, damit er versuche, Macht über sich zu gewinnen, mit wachsamer Kritik seine Gesinnungen zu sondern und zu säubern, und seine Kräfte ganz für die erkannten allgemeinen Zwecke in Dienst zu nehmen.

Sie werden das hier Gesagte nicht so weit ausdehnen, als ob in den angegebenen Schulübungen eine wunderthätige Kraft stecken solle, den Charakter des Kindes mit Sicherheit zu berichtigen.[7] In moralischer Rücksicht vielleicht mehr, als in jeder andern, neigt sich unabhängig von der Erziehung, jedes menschliche Wesen auf seine ganz besondere Weise so oder so; daher bedarf es auch für jedes einer eignen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welcher allgemeine Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in einzelnen Fällen zu thun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urtheil des nahen Beobachters hingegeben bleibt. Jener allgemeine Blick auf die Verhältnisse Vieler ist zwar immer die eigentliche Grundlage der Sittlichkeit; nur um dem *Kinde* diesen Blick zu *geben*, dazu reichen bei dem einen die Pestalozzi'schen Uebungen lange nicht hin, indess das andere deren kaum bedarf. Dennoch ist hier die *Richtung* an-

---

[7] Wie wenig diese einschränkende Bemerkung Herbarts überflüssig war, bezeugen die Aeusserungen übertreibender Verehrer Pestalozzi's, die wirklich tiefe moralische Einwirkungen von der „regelmässigen Reihenfolge", besonders der geometrischen Uebungen erwarteten. So sagt sogar F. H. C. Schwarz in der Schrift: „*Pestalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksschulen*" 1805. S. 10: „Ist nicht in der Tiefe unseres Gemüths das Vermögen, Maass zu setzen, mit dem moralischen Vermögen Eins? Denn was ist dieses Anderes, als ein selbstthätiges Maasssetzen für sich selbst? Wird nun dieses Vermögen an den sinnlichen Gegenständen so geübt, so kann es nicht fehlen, es muss auf die Beurtheilung der Handlungsweise einen mächtigen geheimen Einfluss haben. Der Mensch, welcher gewohnt ist, Alles nach Stab und Schnur abzumessen, muss auch diese an das Thun und Lassen der Menschen anlegen, und kann sein Auge nichts Schiefes und Verhältnisswidriges ertragen, so muss ihm auch, was in dem Betragen gegen Sitte und Gesetz ist, sogleich widrig auffallen. Er müsste sehr gewissenlos sein, wenn er dann den Anblick des Unmoralischen an sich dulden sollte."

Wenn sich Herbart in seinem ersten Berichte (ob. S. 20.) dahin äussert: „Die Tugend muss sich ihm (Ludwig) durch ihre Regelmässigkeit empfehlen: das Unrecht muss ihm als eine Ungereimtheit verächtlich werden; dahin führt auch der Weg durch die Schule der Mathematik" — so besteht zwischen dieser und seiner jetzigen Aeusserung kein Widerspruch; denn bei Ludwig musste ausnahmsweise der Verstand der moralischen Einsicht zu Hülfe gerufen werden, und Herbart bemerkt auch bald darauf, dass er den Gedanken nicht ertragen könne, ihm eine Pflicht wie einen mathematischen Satz begreiflich zu machen.

gegeben, *wohinaus* zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll. Doch — wie weit sind wir hier ausser der Sphäre der Pestalozzi'schen Schulverbesserung!

Kehren wir dahin zurück! Das bisher Entwickelte betraf nur die allerersten *Anfänge* derjenigen Reihenfolge, welche gesucht wird. Ueber die Fortführung und Vollendung derselben hat uns Pestalozzi bis jetzt noch sehr im Dunkeln gelassen. Indess dies und jenes Merkwürdige werden Sie bei ihm finden. Für diesen Aufsatz, der in das Buch nur einleiten soll, wäre es unzweckmässig, sich darüber auszubreiten.

Etwas anderes ist hier noch übrig, nämlich zu vergleichen, wie das Ganze der Pestalozzi'schen Anweisungen sich zu dem Ganzen Ihrer Erziehungssorgen verhalte. Ohne Zweifel ist jenes ungleich grösser in Absicht auf die Menge der Menschen, denen es dienen soll; aber eben so ist dieses ungleich grösser in Absicht auf die Menge der Geschäfte, der Rücksichten, der Ueberlegungen, die in ihm zusammentreffen müssen. Vorhin suchten wir mit Pestalozzi das Nöthigste zu beseitigen; die Mutter wünscht mehr für die Ihrigen zu thun. Das Nöthigste verschwindet — oft nur zu sehr — unter dem Vielen, was sie leisten möchte und wirklich, unter den günstigen Umständen der höhern Stände, auch leisten kann. Wäre dieses Viele, — wäre das Ganze einer mit allen Hülfsmitteln ausgerüsteten Erziehung unser Gegenstand gewesen, so hätten wir, weil wir etwas anderes suchten, auch etwas anderes gefunden, und auf einem ganz anderen Wege der Betrachtung gefunden. Vorhin trafen wir auf das *Allgemeinste,* als auf dasjenige, was von dem *Nöthigen* das *Meiste* erleichtert. Von da aus fanden wir — Uebungen im Anschauen, Sprechen und Zählen, als allgemeinste Vorbereitungen auf die Auffassung und Benutzung desjenigen Bildungsmittels, das jeder besitzt, das sich jedem aufdringt, wes Standes und in welcher Lage er sein mag, — nämlich seine tägliche Erfahrung. So sehen wir also überhaupt den Menschen in einem Zustande der *Noth,* — (worin die untere Volksklasse wirklich ist,) — zu deren Erleichterung man in aller Eil nur die grössten Stücke, die man fassen kann, — das Solideste, Nahrhafteste, — herbeitragen muss. In wiefern nun die wirklichen Bedürfnisse allen Menschen gemein sind, in sofern war es auch für uns eine *Präliminar*sorge, dass wir nicht etwa an dem Nothwendigen Mangel leiden möchten. In wiefern aber eine höhere Cultur für uns die grössere und schwerere Aufgabe ist, haben Sie gewiss längst bemerkt, dass eine ganz andere *Feinheit des Gefühls* für einen weit *grösseren Gesichtskreis,* für eine weit *reichere Phantasie,* verbunden mit einem weit *tieferen Forscherblick,* — als man bis jetzt dem gemeinen Manne ohne Gefahr für sein Werk auch nur anbieten durfte, — durch die Erziehung nur bei einem Verfahren gewonnen werden kann, das zwar das Vorige in sich aufnimmt, aber dennoch von einem andern Hauptgesichtspunkt ausgeht. Welches dieser Hauptgesichtspunkt

sei? Welches erste *Augenmerk* dem Erzieher durchgreifende Regeln für sein ganzes Geschäft, besonders für die Fortsetzung jener Reihenfolge, an die Hand geben könne? Ein *Wort* kann ich leicht hinschreiben: — er sorge allenthalben für die Möglichkeit *ästhetischer Wahrnehmung.*[8] — Aber Ihnen ist das Wort schwerlich deutlich genug; und einige Männer werden Ausrufungszeichen dabei machen. Es steht auch nur da, um durch den Contrast die Einseitigkeit, welche Pestalozzi bei seinem Zwecke weder vermeiden wollte noch konnte, etwas kenntlicher zu bezeichnen.

---

[8] Was Herbart unter „ästhetischer Wahrnehmung" versteht, erklärt er eingehend in dem Aufsatze *„Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung"* 1804. unten Nr. VII. Dort wird anzumerken sein, dass Pestalozzi Unrecht geschieht, wenn ihm hier vorgeworfen wird, er habe diese Seite der Erziehung nicht erfasst. Zu dem ganzen Aufsatze ist zu vergleichen der Vortrag *„Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode"* 1804. unten Nr. VIII.

IV.

PESTALOZZI'S IDEE EINES ABC DER ANSCHAUUNG

untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.

1802.

DEM

HERRN CANZLEIRATH VON HALEM

ZU OLDENBURG,

EIN KLEINES ZEICHEN

INNIGER ERGEBENHEIT UND ACHTUNG.

Vorbemerkungen.

Dass Herbart mit einer gründlichen Verarbeitung der Anregungen, die ihm Pestalozzi gegeben, beschäftigt war, und dass der populäre Aufsatz für die drei Frauen gleichsam nur der Vorläufer einer umfassenderen Arbeit sein sollte, ist oben (S. 85) bemerkt worden. Wir haben ihn während der letzten Zeit seines Aufenthaltes in Bremen, der bis Ende April 1802 dauerte, und der ersten in Göttingen mit der Arbeit beschäftigt zu denken, aus der sein erstes Buch erwachsen sollte. Im Juli 1802 schreibt er an Gries: „Meine Schriftstellerei wirst Du um Michaelis ganz von unten auf dienen sehen; sie fängt vom ABC an, nämlich von Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, die ich durch und für Mathematik ausgeführt wünsche. Vielleicht hast Du im Januarstück der *„Irene“* einen Aufsatz von mir bemerkt, der meinen bremischen Freundinnen zugeschrieben ist und der jenes ABC gewissermaassen verkündigt. Findest Du Gelegenheit, in Jena die Rede hier und da auf die Pestalozzi'sche Angelegenheit zu leiten, so würdest Du mich verbinden.“ (*Herb. Rel.* S. 146.)

Das Buch erschien im Herbst 1802 in Göttingen bei J. Fr. Röwer, unter dem Titel: *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt von u. s. w.* Es ist Halem gewidmet. Aus dem Briefe an Halem, in welchem die Dedication ausgesprochen wird (*Herb. Rel.* S. 149), verdienen folgende Stellen Beachtung.

„Wem anders als Ihnen, mein sehr verehrter Freund, könnte ich meine Erstlinge darbringen? Ich habe nicht vor dem Publicum mit Ihnen schwatzen wollen, aber nichts desto weniger steht die ganze Reihe der Jahre vor mir, worin ich die Zeichen Ihrer Aufmerksamkeit, die Ermunterungen Ihrer Güte nach einander empfing. Sie haben mich zweimal dem Publicum vorgeführt. Sie sind der Erste, den ich bei meinem Hervortreten hochachtungsvoll zu begrüssen habe.

Meine Schritte werden noch immer langsam [lenksam?] sein. Nur darstellen will ich mich und meine Gedanken der Prüfung. In diesem Geiste werden Sie mein Buch geschrieben, und würden Sie meine hiesigen Verhältnisse, wenn Sie hier wären, eingeleitet sehen. Meine Gewalt wende ich gegen mich selbst. Ich hätte Stoff im Ueberfluss, mich ungestüm laut zu machen; der Philosophie könnte ich: „rückwärts“, der Pädagogik: „vorwärts“, und vielleicht sogar der Mathematik: „grad aufwärts“ ins Ohr schreien, und zugeben müssten Sie wohl, dass der Ruf

Grund hätte. Aber würde es helfen? Niemand würde mich verstehen, ja ich selbst liefe von dem Augenblicke an Gefahr, mich selbst nicht mehr zu verstehen. — Dagegen mache ich mich auch mit Niemandem gemein, der mir nicht angehören kann. *Odi profanum vulgus et arceo!* Lächeln — den Kopf schütteln werden Sie vielleicht bei diesen Expectorationen. Sei es! Sie mögen es wohl wissen, dass ich gerade so viel Muth und Selbstvertrauen habe, als eben nöthig ist, um nicht ohne Besonnenheit und Gewissenhaftigkeit auf ein philosophisches Katheder treten zu können.....

Im hohen Grade würde ich es meiner Vaterstadt verdanken, wenn sie sich das Verdienst um mich erwürbe, die ersten, genauen und sorgfältigen Versuche mit meinem Vorschlage anzustellen. — Auf jeden Fall aber darf ich annehmen, dass sie Männer besitzt, die Geist und Interesse genug vereinigen, um sich der grossen Pestalozzi'schen Idee, elementarische Anschauungen zum Hauptfundament des Unterrichts zu machen, völlig zu bemächtigen. Und so darf ich erwarten, von dort aus wenigstens durch Urtheile belehrt zu werden, ob ich jene Idee der Ausführung näher gebracht oder sie verfehlt habe."

Die letzte Aeusserung, der sich mehrere aus dem Buche an die Seite stellen lassen (so: Einleit. I. am Ende u. a.) zeigt, wie eng Herbart seinen Vorschlag an die Pestalozzi'schen Bestrebungen anknüpfte, und wie wenig er die Originalität seiner Forschung betonte.

Den Gedanken eines ABC der Anschauung hatte Pestalozzi in Burgdorf gefasst, um dieselbe Zeit, als Herbart ihn dort besuchte. Jener schreibt darüber in „*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*": „Ich setzte unermüdet Silbenreihen zusammen; ich beschrieb ganze Bücher mit ihren Reihenfolgen und mit Reihenfolgen von Zahlen, und suchte auf alle Weise die Anfänge des Buchstabirens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritte nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken und auf das Fundament des ganz begriffenen zweiten, schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müssen. Aber anstatt der Buchstaben, die ich die Kinder in Stanz mit dem Griffel zeichnen machte, liess ich sie jetzt Winkel, Vierecke, Linien und Bögen zeichnen. Bei dieser Arbeit entwickelte sich allmählich die Idee von der Möglichkeit eines ABC der Anschauung, das mir jetzo wichtig ist und mit dessen Ausführung der ganze Umfang einer allgemeinen Unterrichtsmethode mir in seiner ganzen Umfassung, aber freilich jetzo noch dunkel vor Augen stand." (W., Ausg. von 1820. V. S. 23.)

Was ist nun dieses ABC der Anschauung? Wir erfahren: „eine Kunst, die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen." (a. a. O. S. 160) und bald darauf: „Dieses ABC der Anschauung ist eine gleichförmige Abtheilung

des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und erfordert wesentlich eine genaue Kenntniss des Ursprungs derselben, der Geraden, in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Die Abtheilungen des Vierecks durch diese letzten erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Rundes und aller Bögen, dessen Ganzes ich das ABC der Anschauung heisse. Dieses wird dem Kinde auf folgende Weise beigebracht. Man legt ihm die Beschaffenheit der geraden Linie, in sofern sie unverbunden und für sich selbst besteht, in ihren vielseitigen Lagen nach verschiedenen willkürlichen Richtungen vor Augen und bringt ihm ihre vielseitigen Ansichten, ohne Rücksicht auf ihre weiteren Anwendungszwecke, zum klaren Bewusstsein; dann fängt man an, die geraden Linien als horizontal, perpendicular und schräg, die schrägen als steigend und fallend, dann als rechts und links steigend und rechts und links fallend zu benennen; dann giebt man ihnen zu den verschiedenen Ansichten der Parallelen die Namen derselben, als Horizontal-, Perpendicular- und schräge Parallellinien; dann bestimmt man ihnen die Namen der Hauptwinkel, die aus der Vereinigung dieser ihnen bewussten Linien entstanden, dadurch, dass man sie als rechte, spitze und stumpfe Winkel benennt. Ebenso macht man sie die Urform aller Ausmessungsformen, das gleichseitige Viereck, das durch Vereinigung zweier Winkel entstanden, und seine bestimmten Abtheilungen in Halbe, Viertel und Sechstel u. s. w., dann das Rund und seine Abweichungen in ihre sich länglich verengernden, verschiedenen Formen und ihre Theile kennen und benennen.“ (a. a. O. S. 164 f.) Dass Pestalozzi den Schwerpunkt des ABC der Anschauung in die Bearbeitung des Quadrats legte, ergiebt sich aus folgender Aeusserung: „Wenn mein Leben einen Werth hat, so ist es dieser, dass ich das gleichseitige Viereck zum Fundamente einer Anschauungslehre erhoben, die das Volk nie hatte.“ (Anfang des 11. Briefes „*Wie Gertrud u. s. w.*“; nur in der ersten Auflage gedruckt, später weggelassen).

Näheres über die Bearbeitung des Quadrats müssen wir aus späteren methodischen Vorschriften schöpfen, die jedoch Herbart in der praktischen Anwendung in Burgdorf schon kennen gelernt haben mag. Das im Jahre 1803 erschienene Buch: „*ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maassverhältnisse*“, welches Krüsi gearbeitet hatte und unter Pestalozzi's Namen herausgab, bringt eine Tabelle, welche die Quadrattheilung vorführt. Sie zeigt ein grosses Quadrat in 10×10 kleine getheilt. Das kleine Quadrat links oben ist ungetheilt; das unter ihm befindliche ist durch eine Senkrechte in 2, das unter diesem liegende durch 2 Senkrechte in 3 Theile getheilt u. s. w. Das Quadrat rechts von dem ungetheilten ist durch eine Wagrechte in 2, das nächste durch 2 Wagrechte in 3 Theile getheilt u. s. w., alle übrigen Quadrate vereinigen die Theilung des über ihnen stehenden Quadrats der ersten wagrechten und des vor ihnen stehenden Quadrats der ersten senkrechten Reihe.

Ein solches Anschauungsmittel mag dem Bruchrechnen gute Dienste leisten, für die Formenlehre ist es wenig geeignet. Einmal ist nicht abzusehen, wie die Lehre von den Linien und Winkeln dabei Verwendung finden soll; dann ist die Zahl der Rechtecke, in welche die Quadrate zerfallen, eine viel zu grosse, um als Normen festgehalten werden zu können; endlich ist mit einer Anzahl von Musterrechtecken sehr wenig gewonnen, da sie höchstens das Gebiet der Parallelogramme beherrschen, auf Dreiecke nur sehr gezwungen, auf Trapeze, Fünfecke u. s. w. so gut wie gar nicht angewendet werden können. Sowohl dieser Umstand, als auch der andere, dass Pestalozzi von den Winkeln sogleich zum Viereck übergeht, welches er aus der Vereinigung zweier Winkel ableitet und, ungetreu seinem eigenen Princip des „lückenlosen Fortschritts“, das Dreieck, welches aus der Vereinigung des Winkels mit der Linie abgeleitet werden kann, überspringt, musste Herbart bestimmen, an Stelle des Mustervierecks das Musterdreieck zu setzen.

Während ferner Pestalozzi bestrebt war, durch das ABC der Anschauung ebensowohl der Zahlenlehre als der Formenlehre die Grundlage zu geben, sieht Herbart davon ab, das Erlernen des Einmaleins zu unterstützen, und fasst nur beiläufig Rechnungen und zwar für Vorgeschrittenere ins Auge. Ebenso tritt bei ihm das Messen der Flächen, auf welches Pestalozzi so viel Werth legt, zurück. Dafür führt Herbart weit tiefer in die Mathematik hinein, als Pestalozzi, bei seinen mangelhaften Kenntnissen, es auch nur versuchen konnte.

Man kann Herbarts Versuch im Gegensatze zu dem von Pestalozzi dahin charakterisiren: Herbart, von klaren psychologischen Begriffen ausgehend, nimmt es mit der Kunst des Anschauens, die Pestalozzi mehr geahnt, als gefunden, ernst und eben darum, weil er die Zerlegung der räumlichen Gebilde behufs Aufsuchung der Elemente der Anschauung wirklich durchführt, betritt er den Boden der Raumwissenschaft und wird sein ABC der räumlichen Anschauung zugleich ein „Prolog der Mathematik“. —

Die Jugendschrift Herbarts war bereits zwei Jahre nach ihrem Erscheinen vergriffen und eine neue Auflage erforderlich. Diese zeigt mehrfache Veränderungen und Erweiterungen. Zu den ersten bestimmte Herbart hauptsächlich der Umstand, dass 1803 das von Krüsi bearbeitete, aber Pestalozzi's Namen tragende *„ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maassverhältnisse“* erschienen war, und die anfänglichen Ideen Pestalozzi's in einer Weise ausführte, welche Herbart wenig befriedigen konnte. Daher musste er den Zusammenhang seiner Schrift mit den Pestalozzi'schen Bestrebungen etwas lockern. So wird der Titel geändert, anstatt: *„untersucht und wissenschaftlich ausgeführt“*, heisst es: *„ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten“* im sichtlichen Gegensatz zu dem Nebentitel des Pestalozzi'schen Buches. Mehrere Veränderungen des Textes gehen auf dieselbe Ursache zurück.

Andere Zusätze und Aenderungen legen von Herbarts Fortentwicklung Zeugniss ab. Das treffende Wort, man müsse „den Sinn beim

Geiste fassen" (Einleit. III.) ist Zusatz der neuen Ausgabe; der Gedanke ist aus seinen Forschungen über die Apperception hervorgegangen, welche in die Zwischenzeit gefallen sein mögen. Einige andere Stellen verrathen grösseres Selbstvertrauen; der Schulmänner, welche die Frage nach der Bildung der Anschauung „lächerlich finden werden", wird nicht mehr gedacht; das fast zaghaft-bescheidene Schlusswort, worin das ABC als „ein armer Fremdling" bezeichnet wird, „der gar manche gute Gabe aus vielen Händen auf sein ehrlich Gesicht erbitten muss", bleibt weg. Erweitert ist die zweite Ausgabe durch die „Nachschrift" und den Anhang „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung." Beide Aufsätze s. unter Nr. VII.

Im Laufe seiner pädagogischen Praxis hat Herbart wiederholt seine Methode durchgeführt und durchführen lassen; so in Göttingen (*Herb. Rel.* S. 155. Brief vom 2. Febr. 1806); in Bremen (a. a. O. S. 157). In Königsberg ertheilt er an seiner Uebungsschule den mathematischen Unterricht im Sinne des ABC zum grossen Theile selbst. (Schmid, *Enc. des Erz. und Unterr.* III. S. 439). In dem 1824 geschriebenen „*Mathematischen Lehrplan für Bürgerschulen*" (*Herb. Rel.* S. 302 ff.) ordnet er den Unterricht des ABC in den Gesammtplan des mathematischen ein; um dieselbe Zeit schrieb er seine „*Anschauungslehre der sphärischen Formen*" nieder.

Eine umfassende Anwendung des ABC machte unter Andern Prof. Ranke an dem Gymnasium zu Göttingen (Hartenstein, *Herb. kl. phil. Schriften* I, LXXV) und Prof. Ziller an der Uebungs- und der Erziehungsschule zu Leipzig. Letzterer tadelt jedoch, dass Herbart die ersten Vorbereitungen auf die Mathematik ganz abstract behandelt, und will diese vielmehr an Ausmessung des Schulgartens, der Schulstube, an gezeichnete Objecte u. s. w. angeschlossen wissen. (*Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht.* § 10. S. 260.) Waitz verlässt die Herbart'sche Methode ganz. Er bemerkt, dass die Musterdreiecke Herbarts für das Gruppiren des Détails der einzelnen Gegenstände zu wenig leisten, Schattirung und Beleuchtung nicht beurtheilen lehren und für die Auffassung der Krümmungen aller Art nur mittelbar und unvollkommen sorgen; weiterhin findet er es bedenklich, dass bei dem Herbart'schen Vorgehen an die im Kinde vorgebildeten Vorstellungen durch jene Dreiecke nicht angeknüpft, sondern ein völlig neuer Anlauf zur Auffassung des Räumlichen genommen werde. (*Allgemeine Pädagogik* S. 111.)

Ungleich weiter war der Wirkungskreis der allgemein methodischen Fingerzeige Herbarts für den mathematischen Unterricht. K. Mager führte den Gedanken, an Stelle der Kunstgriffe in der Geometrie die fortschreitende begriffliche Entwicklung zu setzen, als „genetische Methode" weiter aus. (Vgl. Mager „*Ueber die Methode der Mathematik.*" Berl. 1837.) Auf die Arbeiten von Fresenius, Hillardt, Zizmann und neuerdings von Schram („*Anfangsgründe der Geometrie,*" Wien 1871) sind Herbarts Vorschläge nicht ohne Einfluss geblieben. Der österreichische Organisationsentwurf der Gymnasien und Realschulen von 1849 adoptirt

wesentliche Gesichtspunkte Herbarts. So heisst es S. 163: „Sollen die wissenschaftlichen Lehren der Geometrie den Lernenden keine andern als die in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten machen, so muss vor dem Beginn des wissenschaftlichen Lehrgangs die mathematische Phantasie gehörig entwickelt sein, d. h. die Fähigkeit, räumliche Gebilde und Verhältnisse sich genau und sicher vorzustellen, ohne die Hülfe einer Zeichnung ebensowohl, als mit dieser Unterstützung. Diese mathematische Phantasie ist keine ausschliessende Naturgabe, sondern der methodischen Bildung fähig, durch Uebungen, in welchen sich Anschauung und Begriff, Zeichnen und Rechnen eng mit einander verbinden und gegenseitig unterstützen, Uebungen, welche nicht zu beweisen unternehmen für eine Bildungsstufe, die für wissenschaftliche Strenge der Beweise noch nicht geeignet ist, sondern durch Verbindung von Anschauung und Rechnung deutlich zeigen und einprägen.“

Pestalozzi's

Idee eines ABC der Anschauung

untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.

Inhalt.

Einleitung.

I. Die Anschauung ist der Bildung fähig.
II. Pädagogischer Werth der gebildeten Anschauung.
III. Die Bildung des Anschauens fällt in die Sphäre der Mathematik.
IV. Ueber den pädagogischen Gebrauch der Mathematik.
V. Einige Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik, zum Behuf der Erziehung.

Erster Abschnitt. Ueber die Einrichtung des ABC der Anschauung.

I. Grundlinien einer Theorie der Anschauung. Das Dreieck ist das Element aller Gestalt.
II. Ueber die mathematische Bestimmung der Elementarformen.
III. Pädagogische Rücksichten.

Zweiter Abschnitt. Darstellung des ABC der Anschauung.

I. Erste Anfänge.
II. Erste Bestimmungen von Maass und Gestalt.
III. Rechtwinklichte und gleichschenklichte Dreiecke.
IV. Episoden. — Flächeninhalt der Dreiecke. — Der Cirkel. — Die Ellipse.
V. Uebersicht aller triangulären Seiten.
VI. Berechnung der Formen.
VII. Episode. Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke.
VIII. Zusammenfassung des Gewonnenen. — Trigonometrische Fragen.

Dritter Abschnitt. Gebrauch des ABC der Anschauung.

Anwendung auf Geographie, — auf Betrachtung des gestirnten Himmels, — aufs Zeichnen, — Beitrag der Mineralogie.
Bemerkungen über das Imaginiren körperlicher Räume; an Gebäuden, Maschinen, am Himmel, im Innern der Thiere.

Einleitung.

I.

Die Anschauung ist der Bildung fähig.

Dass das Sehen eine Kunst ist, und dass der Lehrling in dieser, wie in jeder andern Kunst, eine gewisse Reihe von Uebungen zu durchlaufen hat: das sind die ersten Voraussetzungen eines ABC der Anschauung.

Nicht Alle sehen Alles gleich. Der nämliche Horizont hat diesem Auge viel, und jenem wenig anzubieten. Er zeigt Einem das Schöne, einem Andern das Nützliche, einem Dritten ist er eine auswendig gelernte Landkarte. In der gleichen Landschaft sucht der Knabe die bekannten Thürme, Schlösser, Dörfer, Menschen — hängt immer an einzelnen Punkten, während der Maler die Partien gruppirt, und der Geometer die Höhen der Berge vergleicht. Dem Kinde gefällt Helles und Buntes; die Chineser erfanden die schönsten Farben, die Griechen die schönsten Formen. Der Silhouetteur raubt dem Vorübergehenden sein Profil und trifft es nach mit der Scheere; während dem geschmackvollen Maler oft kein Portrait gelingen will, trotz stundenlangem Sitzen und oft verbesserten Entwürfen. Einige sind geborne Zeichner, können jedes Gebilde ihrer Phantasie vor sich hinstellen; Andre vermögen nichts wiederzugeben, von dem ersten Bleistiftzuge ist ihnen die schönste Erscheinung wie durchgestrichen. — Zuweilen, in begeisterten Augenblicken, wird uns ein Bild, eine Aussicht auf einmal herrlich, verklärt; jetzt erst scheint Alles einander zuzugehören, sich zusammen zu schmiegen, Verhältniss zu gewinnen, in Breite und Höhe und Tiefe sich zu lagern, zu dehnen und zu schliessen. Was ist's, das erst jetzt uns sichtbar wird, das so lange sich verbergen konnte? — Was macht den Einen schöner, den Andern genauer sehn? Was heftet den Einen an die Farben, entfaltet dem Andern die Formen? Was hilft diesem und stört jenen, wenn beide Gesehenes oder Gedachtes nachbilden wollen?

Zum Theil erklärt man sich vielleicht diese Verschiedenheiten aus besondern, zufälligen Interessen oder Eigenheiten des Tempera-

ments und dergl., welche die Aufmerksamkeit so oder anders gewöhnen. Aber von diesen entferntern Gründen ist hier nicht die Frage; die nächste Ursache liegt ohne Zweifel in Verschiedenheiten *des Anschauens selbst. Wie* und *worin kann denn der Blick sich ändern, indem der Gegenstand gleich bleibt?* Darauf kommt es an, wenn Uebungen zur Bildung der Anschauung aufgefunden werden sollen.

Was wir durchs Gesicht an den Gegenständen wahrnehmen, das ist eigentlich Farbe. Dass es ein solider Körper, dass er hart, weich, trocken, feucht sei, dies sind Sachen' des Gefühls, nicht des Gesichts. — Die Farbe aber nimmt einen *Platz* ein, *wo* sie ist; sie hat Grenzen, wo sie aufhört, oder Stellen, wo sie in andre Farben überfliesst; und wo der Gegenstand ganz aufhört sich gefärbt zu zeigen, da zeigt er sich gar nicht mehr, da sind die Grenzen seiner sichtlichen Erscheinung. Diese Grenzen schliessen seine *Figur* ein. So zeigt uns das Gesicht, ausser der Farbe, noch Figur oder Form; doch die letztere nur vermittelst der erstern. Die Figur würde leer, sie würde Nichts sein, ohne die Farbe.

Hat nun der Gegenstand irgendwo einen auffallenden, bunten Fleck, einen hellern Glanz, so ist der Eindruck auf das Auge von hier aus stärker; der Blick wird, zum Nachtheil der gesammten Auffassung, zu dem einen Punkt hingelockt, und das Uebrige des Gegenstandes entgeht der Wahrnehmung, wo nicht ganz, doch zum Theil; es wird schwächer, undeutlicher, schwankender aufgefasst: — wofern nicht eine eigne, besondere Aufmerksamkeit, die sich dem *Ganzen* widmet, das *Gleichgewicht des Sehens* wieder herstellt.

Gewöhnt sich einmal das Auge, dem Glanze, dem Scheine, dem Bunten nachzugeben: so ist es für einen grossen Theil der Naturgegenstände, — und für den Geschmack ist es ganz verloren. Um sich ein Ding reizend zu machen, wird es ihm irgend einen Schimmer anhängen, gleichviel wenn auch die Form dadurch verunstaltet wird. Der Mensch, das schönste, aber glanzlose Gebilde der Natur, ziert sich, um des Anschauens werth zu sein, mit Gold und Purpur, mit Vogelfedern und schillernden Muscheln. Farbe auf Kosten der Form, das ist der Charakter alles geschmacklosen Putzes. — Eine leichte Erinnerung an wilde, an minder gebildete Nationen, an unsre eigene Vorzeit, und an manches noch jetzt nicht Vergangene wird sich das hier Gesagte weiter ausführen, und es wird klar sein, dass der Grundfehler des ungebildeten Sehens im Kleben an der Farbe liegt. Genauer gesprochen, in einem *Versinken* in der *hervorstechenden Farbe,* im *Verlieren der schwächern über die stärkeren.* — Die, dem Fehler entgegengesetzte, *Richtigkeit* der Anschauung ist eine Zusammenfassung, welche *Alles* verbindet, was zur *Gestalt* eines Dinges gehört. Es ist also *Aufmerksamkeit auf die Gestalt,* wozu vorzugsweise das Sehen gebildet werden muss. Ist dieses gewonnen, so wird die Empfindung der Gegensätze zwischen Licht und Schatten,

und zwischen den Nüancen der Farben sich fast von selbst einstellen.†

Scheint nun gleich so die Richtung ziemlich leicht nachgewiesen, wohin das ABC der Anschauung seine Bemühungen zu wenden hat: so ist doch noch sehr die Frage, wie etwas vorgeübt, gelehrt, gelernt werden könne, was sich beinahe jedem Ausdruck durch Sprache, jeder Beschreibung entzieht. Der Blick des Künstlers — und nicht nur dieser, schon der Blick des neugierigen Kindes ist so wundersam beweglich, gelenkig, wechselt so schnell und so mannigfaltig zwischen Umspannen und Eindringen: — wer kann ihm nachfolgen mit Worten, diesem genussreichen Durchlaufen der Gestalten, welches, bald an den Wellenlinien fortgleitend, bald das Ganze fixirend, bald die grössern und kleinern und kleinsten Partien gruppirend, zugleich die Wahrheit und die Schönheit der Formen empfängt! Und welche Zergliederung, welche Entkleidung, wenn nun der erhobene, vertiefte, geründete Körper der flachen Leinwand seinen nackten Umriss überliefern muss! Und welche Wiedergeburt, wenn der nämliche Anblick, der ursprünglich ein Ganzes war, nun aus einzelnen Strichen und Punkten noch einmal hervorgeht! Ganz auflösen und ganz wieder zusammensetzen musste ihn die Einbildungskraft, ohne darüber auch nur einen einzigen Zug zu verfälschen. Allen Operationen der Hand entsprechen hier eben so viele des Geistes. Wo diese Operationen nicht von selbst von Statten gehn, was giebt es da von ihnen zu reden? Kann der Künstler mehr thun, als vorzeigen, — kann der Lehrling mehr thun, als nachversuchen? — Die Lehre steht so oft beschämt, wenn sie mit Lust und Genie sich zu messen kam!

Darum ziemt es ihr, ohne Vermessenheit darzubieten, was sie gerade hat. — Der ästhetischen Anschauung ist diese Schrift nicht bestimmt, sie beschränkt sich auf die gemeine, welche das Gegebene genau zu fassen und treu zu bewahren trachtet. Was sie dafür leisten zu können glaubt, wird man im Verfolg finden. Im voraus verbittet sie nur das Vorurtheil, als bewiese das wenige Geleistete: mehr lasse sich nicht thun. Sie verbittet: Misstrauen gegen die vortreffliche Idee des genialischen, des edeln Pestalozzi; — Misstrauen aus dem Grunde, dass etwa hier diese Idee unrichtig ausgedrückt wäre. — Der Erfinder hat dieselbe nur für eine enge Sphäre, für den eigentlichen Volksunterricht bearbeitet; sie gehört aber der gesammten Erziehung an; hauptsächlich darum bedurfte sie einer erweiterten Ausführung.

Möchte man aber immerhin noch so sehr zweifeln, ob die An-

---

† Zusatz der II. Ausgabe: „Vielleicht vermisst man hier die Erwähnung der *Maass*verhältnisse; allein diese liegen in jeder wirklichen Gestalt, die unsern Augen vorschwebt, mit darin. Von der Zerlegung der wirklichen Gestalten in reine Gestalt und Maass, wird in der Folge noch oft die Rede sein.“

schauung *durch Lehre* gebildet werden könne: dass sie *überhaupt* der Bildung fähig sei, dies ist schon aus ihrer Veränderlichkeit, aus ihrem Uebergange von der Rohheit zur künstlerischen Vollkommenheit hinlänglich klar.†

II.

Pädagogischer Werth der gebildeten Anschauung.

Das Anschauen ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes und des Knaben.

Je ruhiger, verweilender, je weniger spielend das Kind die Dinge betrachtet: desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urtheilen. — Das Kind ist getheilt zwischen *Begehren, Bemerken* und *Phantasiren.* Welchem von diesen dreien sollen wir das Uebergewicht wünschen? Dem ersten und dritten wol nicht; denn aus Begehren und Phantasiren entsteht die Herrschaft der Launen und des Wahns. Aber aus dem Bemerken entsteht die *Kenntniss der Natur der Dinge;* — hieraus entsteht weiter Unterwerfung gegen wohlerkannte *Nothwendigkeit,* — diese Unterwerfung, dieser Zwang, den *Rousseau* einzig billigte und empfahl,[1] — ent-

† Statt der Stelle: „Was sie dafür .... hinlänglich klar“, hat die II. Ausgabe Folgendes: „Pestalozzi's Genie gab die Idee; die Gründe der abweichenden Ausführung findet man unten, im ersten Abschnitt, entwickelt. Wenn insbesondre *die Grundlinien einer Theorie der Anschauung* aufmerksame Leser finden, so wird es nicht nöthig sein, über Quadrat und Dreieck näher einzutreten. Für eine Anschauungslehre der *Maassverhältnisse* (wie Pestalozzi sein Werk nennt) würde *weder* Quadrat *noch* Dreieck, sondern die einfache gerade Linie zur Grundlage dienen. Aber auch die Uebungen im Auffassen des blossen Maasses würden so einfach ausfallen, so wenig zusammenhängende Beschäftigung darbieten, dass sie sich eher zu jugendlichen *Spielen* als zu irgend einer *Lehre* empfehlen möchten. Uebrigens mischen sich, wie die Folge zeigen wird, dergleichen Uebungen unvermeidlich in die Anschauungslehre der Gestalten; wo man daher in diesen letztern unterrichtet, bedarf es für die erstern keiner eignen Sorge.“

[1] Rousseau im zweiten Buch des Emil, am Anfange: „Es giebt zwei Arten von Abhängigkeit: die von den Dingen, diese ist die natürliche, und die von den Menschen, letztere ist die gesellschaftliche. Da die Abhängigkeit von den Dingen mit gar nichts Moralischem verknüpft ist, so thut sie der Freiheit keinen Abbruch und erzeugt auch keine Laster. Weil aber die Abhängigkeit von den Menschen etwas Ungeregeltes ist, so erzeugt sie alle Laster .... Erhaltet das Kind bloss in der Abhängigkeit von den Dingen, so werdet ihr die Ordnung der Natur im Fortschreiten mit seiner Erziehung befolgt haben. Setzet seinen unartigen Begehrungen nur physische Hindernisse entgegen, oder Strafen, die aus der Handlung des Kindes selbst entspringen und die ihm bei Gelegenheit wieder einfallen müssen. Ihr braucht ihm nicht zu verbieten, etwas Unrechtes zu thun; es ist genug, dass ihr es daran verhindert. Erfahrung oder Ohnmacht ganz allein müssen bei ihm die Stelle des Gesetzes vertreten.“

steht noch weiter überlegtes Handeln, besonnene Wahl der Mittel zum Zweck.

Im Phantasiren, und Spielen, macht zwar in der That das Kind den ersten Anfang zur Verarbeitung des aufgefassten Stoffs. Es giebt sich dadurch Gelegenheit, theils noch mehr zu bemerken, theils an dem Bemerkten auch die Verhältnisse und Verbindungen aufzufinden. Aber so fern die Phantasie diesen Verhältnissen und Verbindungen nachgeht und nachgiebt, so fern sie von der Natur des Dinges irgend eine Leitung annimmt, geht sie schon über ins Denken und in ästhetische Wahrnehmung; sie findet das Wahre und das Schöne. Blosse Phantasie, blosses Durcheinandermengen von Reminiscenzen, das von den daraus entspringenden Absurditäten keine Notiz nimmt, — ist nichts als die rohe Aeusserung der geistigen Existenz, nichts als rohes Leben. Es ist Stoff, dessen Quantität ganz erwünscht sein mag, dessen Güte und Werth aber von einer Qualität abhängt, die er noch erst bekommen soll. Wenn wir einem Menschen vorzugsweise Phantasie zuschreiben und ihn darum rühmen, so ist das etwas Aehnliches, wie wenn wir den glücklich nennen, der reich ist.

Man wirft den Reichthum nicht weg; — so auch soll man der Phantasie nicht herrisch die Flügel rupfen, nicht ihre Atmosphäre, die natürliche gesunde Heiterkeit, durch unnützen Zwang und Druck vergiften. Aber die Phantasie bedarf der Leitung; und die Begierden bedürfen eines Gegengewichts. Beides leistet ein *geschärftes Aufmerken* auf die Dinge, *wie sie sind;* und das heisst bei den Kindern:† ein geschärftes *Schauen* auf die Dinge, *wie sie gesehen werden.*

Dass dem Knaben kein Unterricht angemessener ist, als der anschauliche: — glücklicherweise kann man in unsern Tagen etwas so Bekanntes nicht auseinandersetzen, ohne langweilig zu werden. Aber der anschauliche Unterricht selbst unterrichtet nur durch wirkliches, bestimmtes, unzerstreutes, scharf fassendes Schauen. Nur genaues Bemerken der Unterschiede der Gestalten sichert vor Verwirrung und Verwechselung. So bei der Naturgeschichte, bei der Lage der Orte in der Geographie, bei allen Arten von Imaginationen, (denn auch diese hängen vom Schauen ab) deren ein Künstler und Handwerker bedarf, um sich die verschiedenen Bestandstücke eines Geräths, einer Maschine, eines Gebäudes und dergl. zu vergegenwärtigen.††

---

† In der II. Ausgabe: „bei Kindern *zunächst:* ein geschärftes“ u. s. w.

†† Zusatz der II. Ausgabe: „Um aber von einer geübten Anschauung den ganzen möglichen Gewinn zu ziehen: müsste man theils, nicht bloss das Auge, sondern auch die andern Sinne, besonders das *Ohr* systematisch üben, theils als Fortsetzung der Sinnenübungen, das *Bemerken* jeder Art cultiviren. Dies ist Sache der allgemeinen Pädagogik. Das ABC der Anschauung kann sich nur auf solche Anwendungen einlassen, wodurch es selbst ergänzt und zur Fertigkeit gebracht wird. Davon redet der letzte Abschnitt.“

III.

Die Ausbildung des Anschauens fällt in die Sphäre der Mathematik.

Das Betrachten eines vorliegenden Gegenstandes geht zwar von selbst, ohne alle wissenschaftliche Hülfe, von Statten. Aber wenn die Neugier nachlässt, wird auch der Blick lässig und stumpf; und eben hier tritt die Verlegenheit des Erziehers ein. Wo soll er diesen Blick nun fassen, wie soll er es anfangen, ihn von neuem und fortdauernd auf den Gegenstand so lange zu richten, bis die Anschauung ihre völlige Reife erlangt hat? Dass alle die Reizungen, Aufforderungen, Befehle, zu denen man im Augenblick selbst seine Zuflucht zu nehmen pflegt, nie ein reines, ächtes Aufmerken hervorbringen können, ist von selbst klar.

Spannung und Festhaltung der Aufmerksamkeit ist überhaupt ein wichtiges Präliminarproblem aller Erziehung. Etwas Allgemeineres darüber zu sagen, wird sich ein wenig weiter unten Gelegenheit darbieten. Hier gilt die Frage bloss der Anschauung, und zwar dem Anschauen der Gestalt, welches, wie schon bemerkt worden, dem Versinken in einzelne Farben zuvorkommen soll.

Ueberlegen wir zuerst den Unterschied zwischen der rohen und zwischen der reifen Anschauung; um daraus zu finden, wie man in eine andre umzuwandeln hoffen könne.

[2]Die rohe Anschauung ist dasjenige, was sich unwillkürlich ereignet, indem der Gegenstand vor das offne Auge hintritt. Der Geist kann alsdann nicht umhin zu sehen; er ist darin der Natur unterwürfig. Auch ist diese Anschauung gleich Anfangs *vollkommen;* in so fern nämlich, dass, bei vorausgesetzter Gesundheit des Auges, der Gegenstand sich im ersten Augenblick schon so zeigt, wie er in seiner gegenwärtigen Beleuchtung und in seiner gegenwärtigen Lage gegen das Auge sich überall nur zeigen kann. Wäre diese Beleuchtung und Lage etwa nicht günstig, so ist das nicht Fehler der Anschauung; gleichfalls wird die rohe Anschauung um nichts gebessert, man mag den Gegenstand wie immer drehen und wenden. Die Rede ist hier von einer Verbesserung der Auffassung, so fern der Geist selbst sie innerlich vornehmen soll, um sich das Dargebotne gehörig zuzueignen. — Wie nun der Mensch mit offnem Auge *nothwendig* sieht, was er sieht: so würde er auch nothwendig das empfangene Bild unverändert im Gedächtniss behalten, so wie er es empfängt, wenn keine andre Eindrücke herzuströmten.

[2] Zu der folgenden psychologischen Auseinandersetzung vergl. Herbarts *Lehrbuch zur Psychologie* §. 204 (W. V. S. 143) und *„Psychologie als Wissenschaft.“* §. 147. (W. VI. S. 318.)

Aber, — kann man auch nur einmal ringsum blicken, ohne ganze Massen der verschiedensten Gestalten wahrzunehmen? — Das Kind, was eine Stunde lang spazieren getragen wird, kann es die mannigfaltigen Schauspiele, die ihm begegneten, irgend gesondert, unverwirrt erhalten? Das Aehnliche fliesst in einander, das Unähnliche widerstreitet einander, und hebt sich auf. Das Chaos, was nachbleibt, sammelt und häuft sich von Tag zu Tag, von Jahr zu Jahr; *dahinein* fällt zuerst jedes Neue, was sich uns darstellt; *daheraus* muss jedes, was das Gedächtniss rein und sauber aufbewahren will, durch verlängertes Aufmerken gezogen werden. Darum ist, ohne dieses, die Anschauung roh; nicht als ob sie, im Augenblick des Schauens, den Gegenstand unrichtig darstellte, aber weil sie nur ein schwankendes, zerfliessendes Bild hinterlässt, das sich von den Bildern ähnlicher Gegenstände nicht mehr unterscheidet. Um ein Beispiel zu haben, denke man sich einen Hund im allgemeinen, ohne zu bestimmen von welcher Gattung. Die Vorstellung wird zu keiner Consistenz gelangen, denn ein bestimmtes Bild würde zu einer bestimmten Gattung gehören. Zwar in *dem* Grade roh, um einen *so sehr* schweifenden, *so* formlosen Abdruck zu hinterlassen, ist die *wirkliche Anschauung* seltner; man wird sich doch erinnern, ob *der* Hund, dem man etwa begegnete, ein Windspiel oder ein Hühnerhund war. Aber, wenn man gleichwohl *dieses* Windspiel unter mehrern andern Windspielen nicht wieder zu erkennen weiss, so ist dennoch die Anschauung nur unvollkommen aufgefasst, sie ist in der Einbildungskraft verletzt worden, hat ihre Bestimmtheit, ihre unterscheidenden Merkmale, ihre Individualität verloren.

So etwas darf der reifen Anschauung nicht begegnen. Das verlängerte Aufmerken sollte zuvorgekommen sein, sollte das erste Sehen hinlänglich gestärkt haben, damit das Bild nicht zerdrückt werden konnte. Auch lässt wirklich der aufmerksame Blick nicht eher ab, als bis er sich der Imagination versichert hat. — Man sehe ein Thier, einen Menschen, — oder noch besser, eine Landkarte an, (bei welcher die Schwierigkeiten, wegen der unregelmässigen Formen, fühlbarer werden.) Man wende den Blick wieder ab, und versuche, sich das Gesehene vorzustellen. Man schaue wieder hin: und man wird empfinden, wie das, schon verzogene Bild der Imagination von der erneuten Anschauung corrigirt wird. Wiederholt man dies einigemal, so hört endlich die Anschauung auf, das Bild zu berichtigen; nun ist sie reif. — Von diesem Verfahren unterscheidet sich der scharfe Blick gespannter Neugierde nur durch grössere Geschwindigkeit. Er unterbricht sich nicht dadurch, dass er den Gegenstand losliesse. Jenes Prüfen der Imagination, und das erneuerte Anschauen fällt bei ihm zusammen. Der Augenblick, wo in der Einbildungskraft der Gegenstand verunstaltet werden *würde, wenn* der Blick früher als bis zur gereiften Anschauung losliesse, — dieser Augenblick kann keine Dauer gewinnen.

So befestigt sich ohne Kunst das Gesehene in dem Geiste, — *wofern* das Verlangen, genau zu sehen, in seiner *unwillkürlichen* Wirkung stark und lange genug anhält. Aber der Vorsatz, der überlegte Entschluss, sich die Kenntniss einer Sache zu verschaffen, ist etwas ganz Anderes als dies unwillkürliche Verlangen. Dieses enthält die *Kraft* des Sehens, jener nur den *Willen* dazu. Wie oft wird der Wille von der Kraft zu früh verlassen! Das widerfährt auch dem Schauen. — Den schon entfliehenden Blick mit Absicht zurück zu nöthigen, von neuem festzuheften, hilft etwas, hilft vielleicht aus; vielleicht auch nicht. Ist der Gegenstand zu gross, sind die Formen zu verwickelt, — hat die erste Lust nicht schon das Meiste gewonnen: so spannt sich die Anstrengung umsonst; die Gestalten verwirren, verzerren sich nur mehr; — ein besserer Moment muss erwartet werden. Nur weilt die gelegene Zeit nicht gern. —†

Das alles wie viel schlimmer wird es beim Unterricht! Die Kraft des freien Entschlusses, des guten Willens, — wenn man auch auf diesen Willen immer rechnen könnte, — ist beim Knaben ungleich schwächer, wie beim Manne. Ferner soll der Unterricht von mehreren Seiten zugleich vorrücken; bei einem guten Plane wird immer ein grosser Schaden offenbar, wenn nicht die verschiedenen Fortschritte zur rechten Zeit zusammentreffen. Wenn nun vollends der Lehrer eine *ganze Schule* zugleich vorwärts führen soll, muss man es da nicht aufgeben, den Unterricht auf Anschauung zu gründen?††

Schulmänner werden diese Frage lächerlich finden. Denn in der That, alle die nachgewiesenen Schwierigkeiten der Aufgabe, ein System von reifen Anschauungen bei mehreren Schülern zugleich hervorzubringen: diese und weit mehrere und weit grössere Schwierigkeiten häufen sich bei dem ferneren zusammengesetzteren Unterricht, der sich auf reife Anschauungen *hätte* gründen *sollen*, — noch weit drückender zusammen. Gleichwohl gehn ja die Schüler, geht das gemeine Wesen der so unterrichteten Männer, gehn die Dinge der Welt ihren Gang; — den Gang nämlich, den sie wirklich gehn.

Aus dem Vorigen entwickelt sich die Frage: was mit Absicht, was mit Plan, unabhängig von aller Lust zum Anschauen gethan

---

† In der II. Ausgabe ist der vorstehende Abschnitt etwas verändert: „Aber der blosse Vorsatz, der allgemeine Entschluss, sich die Kenntniss einer Sache verschaffen zu wollen, hat nicht den gleichen Erfolg wie dies unwillkürliche Verlangen. Wer nicht schon *sieht*, indem er sehen *will*, der sieht auch beim besten Willen meistens nur halb. Ist der Gegenstand gross, sind die Formen verwickelt“ u. s. w. Der Anfang des nächsten Abschnittes lautet: „Wie viel schlimmer wird dies“ u. s. w.

†† In der II. Ausgabe: „muss man es da nicht aufgeben, den Geist bei dem Sinne zu fassen, — durchs Vorzeigen von Naturkörpern, Geräthen, plastischen Werken und Bildern ein System reifer Anschauungen und Imaginationen zu erzeugen, worauf der Unterricht, als auf einen wesentlichen Theil seiner Grundlage, weiter fortbauen könne?“



werden könne?† Beinahe gleichgültig mit dieser ist die andre Frage: wie das Anschauen gelehrt werden könne? Denn was mit Plan, das geschieht nach *Begriffen;* und Begriffe sind es auch allein, die mit Sicherheit in Worte gefasst, zu bestimmten Vorschriften ausgeprägt, und als solche vom Lehrer an den Schüler überliefert werden können.

Alles, was zur *Auffassung der Gestalten durch Begriffe* von den grössten Köpfen aller Zeiten geleistet worden ist: das findet sich gesammelt in einer grossen Wissenschaft, in der Mathematik. Diese ist es also, unter deren Schätzen die Pädagogik für jenen Zweck vor allen Dingen zuerst nachzusuchen hat, wenn sie nicht Gefahr laufen will, sich in vergeblichen Bemühungen zu erschöpfen.

Pädagogik aber, und Mathematik sind in der Praxis oft so weit getrennte Dinge, dass es desto mehr erlaubt sein mag, noch bei einigen Vorerinnerungen zu verweilen, ehe sich die vorliegende Schrift an ihrem aufgegebenen Geschäfte selbst versucht.

IV.

Ueber den pädagogischen Gebrauch der Mathematik.[3]

Gerade dasjenige Feld der Begriffe, von woher die Erziehung für die gegenwärtige Aufgabe Hülfe erwartet, ist unter allen Regionen

† Die II. Ausgabe hat anstatt der Stelle: „Schulmänner werden.... zum Anschauen gethan werden könne", Folgendes: „Wie wenn man im Stande wäre, *zuerst den Sinn beim Geiste zu fassen?* Der Gedanke mag paradox scheinen; nichts desto weniger wissen wir alle, dass das Auge Nichts ist, ohne die Disciplin des Geistes; dass wir nur dadurch allmählich Entfernungen schätzen gelernt haben; dass das kleine Kind den Gegenstand, den es sieht, nicht zu greifen weiss; dass wir unaufhörlich die *perspectivischen* Ansichten der Dinge in ihre wahren Gestalten übersetzen. — Der Sinn *findet leicht,* wenn der Geist zu *suchen* versteht; man fasst Unterschiede scharf und von selbst, wo man zuvor wusste, was zu unterscheiden sei.

Gesetzt man könnte zuerst den Geist dahin bringen, dass er sich alle möglichen *einfachen Unterschiede* der Gestalten genau *merkte:* So würde nachher wohl auch das Auge so viel Aufmerksamkeit haben, sie da wahrzunehmen, wo sie sich fänden. Könnte man die *Geduld* des Knaben für das eine gewinnen, so würde seine *Neugier* das übrige thun, sobald man sie durch die vorgeführten Gegenstände auch nur mässig interessirte.

Es frägt sich demnach, auf welche Weise Gestalten bloss *als Gestalten* planmässig studirt werden können? Beinahe gleichgültig mit dieser ist" u. s. w.

[3] Das Gebiet, das Herbart hier betritt, war noch wenig angebaut: Locke verweist schlechtweg auf Euklid; Rousseau (gegen Ende des II. Buches des Emil) kommt nicht über die Anfänge der Geometrie hinaus; sein Satz: „In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst finden," übertreibt einen an sich richtigen Gedanken. Basedow, der in seinem Elementarwerk der *„gemeinnützigen Logik"* ein ganzes Buch widmet,

des menschlichen Wissens am vortrefflichsten angebaut. Ohne Zweifel, weil dieser Boden für die Cultur am meisten empfänglich war; weil keine andre Art von Kenntnissen, als die, welche Form durch Zahl bestimmen, sich so willig zur Evidenz erheben lassen; weil gerade diese Begriffe unter allen die begreiflichsten sind. Demnach ist sowohl *diese* Wissenschaft vor andern am meisten fertig und bereit, Hülfe zu geben, — als auch *diese* Hülfe vorzüglich willkommen, weil sie der Natur des menschlichen Denkens am nächsten verwandt ist.

In der That, in jedem Kopfe, der, ohne die Arithmetik und Geometrie zu besitzen, sich mit andern Kenntnissen und Ideen vertraut gemacht hat, die ihrer Natur nach spätere Erzeugnisse des menschlichen Denkens sind, findet sich eine Disproportion der Ausbildung, deren Grösse man am leichtesten dadurch schätzen wird, dass man in der Geschichte nachsieht, wie viele Vorbereitungsstufen bis zur einen und bis zur andern Art von Ideen durchlaufen werden mussten.

Sind schon diese Bemerkungen von einigem Gewicht: so giebt es doch noch weit dringendere Gründe, welche der Pädagogik den Gebrauch der Mathematik empfehlen. Man prüfe die folgenden, hier freilich nur kurz anzudeutenden Betrachtungen, und urtheile, ob es eine Uebertreibung wäre, wenn man die Mathematik *unentbehrlich* nennte, — unentbehrlich für *Anfang, Mittel* und *Ende* eines solchen Unterrichts, wie ihn die Pflichten der Erziehung erfordern.

Für den Anfang. — Hier zuvörderst ein Rückblick auf das Vorhergehende! Es ist gezeigt, dass man sich jenes Blickes, welcher die Formen fixiren soll, welcher aber von Vorsatz und Ueberlegung nur unvollkommen abhängt, viel weniger sich bestimmt beschreiben und geradezu mittheilen und lehren lässt, — durch Begriffe zu bemächtigen suchen müsse, die, als Grössenbegriffe, der Mathematik zugehören werden. Nun wird freilich der Erzieher die Hülfe, welche diese Begriffe etwa mögen anbieten können, nicht eben verschmähen; doch aber wünschen: der Zögling möchte lieber so disponirt werden, dass gleich jenes erste, unwillkürliche Treffen und Haften der Aufmerksamkeit, sicher und stark, die Anschauung zu einer Reife brächte, die keiner Nachhülfe weiter bedürfte. Eine solche Prädisposition wird denn auch *für die Anschauung* durch die vorzuschlagenden Uebungen, die nur Anfangs zum Theil Nachhülfen sein

---

schweigt von der Mathematik; im Philanthropin wurde sie wohl betrieben und besonders mit dem Zeichenunterricht in Verbindung gesetzt, ohne jedoch als Bildungsmittel gewürdigt zu werden. In den Gymnasien jener Zeit war die Mathematik sehr vernachlässigt. (S. ob. S. 73 und Herb. *W.* X. S. 348); in den Realschulen kümmerte man sich um ihre praktische, nicht die erziehliche Bedeutung. Gelegentliche Andeutungen über die letztere gab Kant, s. u. Anm. zu S. 129. — Aeusserungen alter Philosophen s. bei Cramer *Gesch. d. Erz.* I. S. 240 u. II. S. 387 f.

werden, als endliches Resultat wirklich beabsichtigt. Aber jene Forderung der Prädisposition zur Aufmerksamkeit gilt doch wohl nicht bloss der Anschauung? Der Erzieher bedarf ihrer immer und allenthalben; er suche sie sich allgemein zu verschaffen; dann wird sie unter andern auch der Anschauung zu Gute kommen. Die letztere bedarf ihrer eigentlich lange nicht so sehr, gar nicht so durchaus nothwendig, wie dies bei allen *Dingen des Gefühls* der Fall ist. Geschichte, Moral, Religion, — alles was die Menschheit betrifft, — das sind die Gegenstände, bei denen die Aufmerksamkeit keine Nachhülfen verträgt! Hier geht nicht nur Zeit, nicht nur Lust, — sondern das Mark der Erziehung selbst verloren, wenn die ersten, frischen Darstellungen unempfunden veralten; wenn geschmacklose Wiederholungen langweilig dehnen, was rasch das Interesse ergreifen musste; wenn gerade *die* Sätze, *die* Ausdrücke, worin die Fülle der Ueberzeugung sich am liebsten ausspricht und zusammendrängt, — verschwendet, entgeistert, als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden.[4] —

Hofft man, bloss durch die Art des Vortrags, durch persönliches Betragen, diesen Gegenständen die schnelle, mühelose Aufmerksamkeit, welche die Mutter des Gefühls ist, zu gewinnen? Weit mehr erreicht man durch entferntere Vorbereitungen; aber eine allgemeine, negative Bedingung des Erfolgs sowohl dieser, als aller pädagogischen Bemühung überhaupt, ist die, dass der Zögling sich nie erlaube, *zerstreut* zu sein, wenn der Lehrer spricht.

Zerstreuung ist gleichwohl der natürliche Zustand des lernenden Knaben. Lehrte man ihn nicht: so würde darum der Fluss der Vorstellungen bei ihm nicht ruhen; sein Spiel, oder, versagte man ihm das, seine Phantasien, würden, mit aller Lebhaftigkeit seines Geistes, ihn beschäftigen. Diese drängt der Unterricht zurück, aber er wird auch wieder von ihnen gedrängt.

Um ihrer mächtig zu werden, sei die erste Sorge des Unterrichts, sich, eben so wie die Person des Erziehers selbst, beim Lehrling in *Achtung* zu setzen. Er kündige sich an (versteht sich, nicht durch Worte, sondern durch die That,) als eine *absolute Herrschaft des Verstandes*, von der man unfehlbar fortgezogen werde, der man auch nicht einen einzigen Schritt versagen könne. Wie der Erzieher, für jedes seiner ausdrücklichen Gebote, sich pünktlichen Gehorsam verschaffen muss: so darf auch der Unterricht es nicht leiden, dass man irgend eine seiner Behauptungen missverstehe, halb verstehe, dass man nur die kleinste Nebenbestimmung unbemerkt lasse, oder vergesse. Gehen dergleichen Versehen vor, — und das geschieht Anfangs jeden Augenblick, — so müssen sie sich zuverlässig und ganz verrathen. Theils müssen sie der Nachfrage bloss liegen, es

---

[4] S. ob. S. 54. „Die Sittenlehre ... muss dem Verstande nie Schwierigkeit machen, damit sie geradezu Gefühl und Gewohnheit werde" u. s. w.

muss unmöglich sein, sie zu verdecken, zu bemänteln, zu verkleinern; selbst die Grösse des Fehlers muss unleugbar sein, muss sich an Maass und Zahl offenbaren. Theils müssen sie durch auffallende Verlegenheit sich innerlich fühlbar machen; eine vollkommene Unverständlichkeit muss auf einmal das helle Licht verfinstern; alles muss missrathen, kein Auskunftsmittel muss gelingen, so lange der Fehler dauert; — alles muss sogleich in seinen ebnen, sichern Gang zurückkehren, sobald der Fehler gehoben ist. Alle Selbsttäuschungen, als sei das Nicht-Verstandne verstanden, als sei das Nicht-Geläufige geläufig, müssen dabei ans Licht kommen. Die Schwäche seiner Denkkraft muss dem Zögling klar zu Tage liegen. Aber nicht nur seine Schwäche, — auch seine Stärke, auch seine Bildsamkeit, muss ein solcher Unterricht ihm zeigen. Er muss ihn leiten, sich dieselbe durch die That zu beweisen. Was unbegreiflich, was unerreichbar schien, wovor das Gemüth still stand: das muss völlig deutlich werden, und die Deutlichkeit muss zur leichtesten Ausübung führen.

Zwar erkennt man an allen diesen Zügen sogleich die einzige Mathematik; doch sei es erlaubt, erst die übrigen Gegenstände des Unterrichts zu überblicken, um zu sehen, ob andre Zweige desselben jene Autorität, deren sie wenigstens *eben* so sehr bedürfen, jeder als seine eigne Frucht, für sich erzeugen können; oder ob sie es nöthig haben, dass für sie alle diese Frucht auf dem Stamm der Mathematik wachse, und ihnen von dort her überbracht werde.

Die vorhin erwähnten Sachen des Gefühls sind zu zart, zu leicht verletzlich, — und von zu hoher Würde, als dass ihnen die rauhe Anstrengung zukommen könnte, mit der Zerstreuung des Knaben zu kämpfen. Zunächst dem Herzen sei ihre friedliche Wohnung; sie haben, gleich weiblichen Schönheiten, für den Anstand zu sorgen, und ihrer Reize zu pflegen; — *diese* Reize *dürfen* nicht welken!

Sprachstudien, Geographie, Naturgeschichte sind Gedächtnisssachen, müssen deshalb vielfältig wiederholt und nachgefragt werden; daher kann es scheinen, als eigneten sie sich recht gut zur Gewöhnung der Aufmerksamkeit. Unglücklicherweise aber pflegen diese Dinge nur demjenigen recht interessant und nützlich zu werden, der ihnen ein gutes Gedächtniss mitbringt, der die Mühe des Behaltens nicht fühlt, der eben an der Leichtigkeit, womit er ihr Mannigfaltiges durchläuft, wie an einer weiten, bunten Aussicht, sich erfreut. Wem diese Aussicht im Nebel liegt, wer sich nur langsam an das Einzelne besinnt, ängstlich es Stück für Stück nachzählen muss, um nichts zu verlieren: — dem werden so viele Namen nur immer widriger, je mehr man sie nachfrägt und wiederholt. Dabei fixiren sie sich zwar allmählich, aber dies Fixiren ist kein fühlbarer Gewinn. Die Erkenntniss wächst dadurch nicht, rückt nicht, greift nicht um sich, löst kein Räthsel, vermehrt nicht die Fülle des Denkens, —

wie es die, schon durch blosses Verweilen steigende, mathematische Einsicht thut.[5]

Der letztern kommt, vielleicht allein, die *Chemie* etwas näher. Diese Wissenschaft ist in ihrem gegenwärtigen Zustande überhaupt wohl noch zu neu, als dass ihre pädagogischen Kräfte hinlänglich bemerkt sein könnten. Sie beschäftigt sich mit einer Menge von Combinationen, deren Umwandlungen, bei vorausgesetzter Kenntniss der Verwandtschaften, sich durch eignes Nachdenken finden lassen. Theils in dieser Hinsicht, theils auch in Beziehung auf die Folgerungen, welche sich aus den Experimenten ergeben, bietet sie dem Zögling eine reiche Selbstbeschäftigung, deren Reiz durch die Ungewissheit, durch das Halbdunkel, zwischen welchem das Licht an manchen Stellen mehr Schimmer als Tag macht, noch erhöht wird. Wo dieser Reiz fasst und wo er nöthig ist, da muss eine solche Wissenschaft, die ihren Jünger so wohlthätig zwischen Lohn und Arbeit theilt, äusserst willkommen sein. Weil sie das Nachfragen ziemlich gut verträgt, weil jeder Mangel an Aufmerksamkeit sich bei ihr durch viele verkehrte Folgen entdeckt, so kann sie für den Zweck, wovon hier die Rede ist, selbst der Mathematik manchmal vorzuziehen sein. Gleichwohl hat sie die Unbequemlichkeit — besonders in den Schulen — dass man der Stoffe zu viele vorzeigen muss; und dass man diese nicht der freien Willkür der Kinder überlassen darf, sondern sie ihren Händen fast ganz entziehen muss. Sieht man sich vollends darauf beschränkt, *alle* Experimente *bloss* zu erzählen: dann wird sie völlig unbrauchbar. Endlich, — sie ist durchaus nicht für Kinder; denn sie liegt nicht im Gesichtskreise des gemeinen, des angebornen Verstandes, sie setzt einen, schon durch mehrere Kenntnisse erweiterten Blick auf die Natur voraus. Das vorhin Gesagte, sie sei, unter gewissen Umständen, der Mathematik vorzuziehen, gilt daher nur — aber auch hier in vollem Maasse —

---

[5] Das Bestreben die pädagogischen Vorzüge der Mathematik hervorzuheben, lässt Herbart hier gegen andere Studien einigermaassen ungerecht werden. Den Sprachunterricht behandelte er selber so, dass die Sprache Gegenstand der Beobachtung und Vergleichung wurde (vgl. oben S. 11 Anm. 5). Dennoch ist Herbart auch noch später von der Unterschätzung des exacten grammatischen Unterrichts nicht frei.

Die Geographie bezeichnete Herbart schon in seinen Berichten (oben S. 17) als Gedächtnisssache; er hat später hierin tiefer geblickt und wohl nicht ohne Einfluss Carl Ritters den associirenden Charakter der Geographie gewürdigt. Vergl. *Umriss pädagogischer Vorlesungen* §. 264.

Ueber das Verhältniss der Mathematik zu den übrigen Studien liegt eine Aeusserung Herbarts aus dem Jahre 1798 in einem Briefe an Smidt vor. „Da es mir scheint, dass das Studium der alten Literatur und der Naturkunde ihm (seinem Freunde Lange) am besten Stoff geben könne, woran es ihm noch so sehr fehlt, und dass Mathematik einzig geschickt sei, ihn auf die erste Idee zu leiten, wie man überhaupt einen Stoff bearbeiten könne, so habe ich“ u. s. w. *Herb. Rel.* S. 46. Zu den folgenden Aeusserungen über Chemie vgl. ob. S. 14.

bei Jünglingen, deren Aufmerksamkeit, aus Mangel früherer richtiger Leitung, noch keine Stetigkeit erlangt hat, und darum noch jetzt eigne Maassregeln zu ihrer Befestigung und Stärkung erfordert.

Gestalt hingegen, und Zahl, liegen so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Vorübungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schliesst sich die fernere, mathematische Bearbeitung aufs engste an, und geht von da nur ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter. Die Grössenbegriffe sind es vor allen andern, worüber sich der Lehrer dem Zögling in Worten recht vollkommen ausdrücken, und von ihm dasselbe wieder verlangen kann und darf. Hier ist nichts, was sich der Sprache entzöge, nichts, was sich vor umständlichem Hin- und Herreden zu scheuen hätte. Keine Regungen feiner Gefühle sind hier zu schonen; keine Langeweile ist zu fürchten, — so lange man nicht etwa den Gegenstand unter seiner Würde behandelt. — Hier also, an der einen und gleichen Stelle, wo auch das Bildungsmittel für die Anschauung liegen muss, — hier hat man zu suchen, was sonst nirgends zu finden ist: *den Faden für einen frühen Kinderunterricht, der so beschaffen sei, dass er sowohl sich, als aller andern Unterweisung, eine Autorität schaffe, auf deren Geheiss die Zerstreuung entweiche, die Aufmerksamkeit komme und beharre.* —

Die bisherigen Betrachtungen, über die Wichtigkeit der Mathematik für den *Anfang* der Erziehung, gehörten ganz eigentlich hierher, denn sie betreffen das ABC der Anschauung unmittelbar; zwar nicht von Seiten seines *Zwecks,* — Bildung des Anschauens, — aber von Seiten seines *Stoffs,* welcher der Mathematik zugehört. Dagegen können die nächstfolgenden Bemerkungen, über die Unentbehrlichkeit der genannten Wissenschaft für das *Mittel* und das *Ende* der Erziehung, hier nur in so fern einen Platz verdienen, als sie Veranlassung geben, von dem ABC der Anschauung aus, einen Blick auf das *ganze* Geschäft der Jugendbildung zu werfen. Und gewiss ist es nothwendig, dass der Erzieher des Ganzen auch bei dem kleinsten Theil gedenke. Verfolgt er eine Idee einzeln: so zerrinnt der Gewinn, weil er nicht aufgefangen wird; und die übrigen Maassregeln sind umsonst, beschränkt und verwirrt. Die Idee des Plans muss in völligem Gleichgewicht schweben: nur so ist Heil für die Werke einer Kunst, die mehr als andre, den ungelegensten Zufällen ausgesetzt ist; aber so auch ist Hoffnung, der Zufälle Meister zu werden. Denn das Schicksal wirkt mit einzelnen Stössen, die oft einander selbst aufheben; die Kunst aber gebietet einem System von Kräften, welche durch eine beträchtliche Reihe von Jahren immer einerlei Zweck verfolgen. —

Was nun den mittlern Theil der Erziehung betrifft: so liesse sich hier alles das wiederholen, was von jeher über den Nutzen der

Mathematik für die Bildung des Geistes gesagt worden ist. Eine Gymnastik der Denkkraft, die schon in den frühern Kinderjahren nothwendig ist, wird man sie in der Folge entbehren können? Wie der Körper, so muss auch der Geist von Zeit zu Zeit seine Uebungsplätze wieder aufsuchen, um seine Muskeln zu prüfen, und ihre ganze Schnellkraft zu erneuern. — Dazu kommt der Einfluss der Mathematik auf die übrigen Wissenschaften. Was wird ohne sie aus der Physik, aus der Kenntniss der Künste und der Maschinen? — Aber diese längst gekannten Gründe wirken wenig auf die Pädagogen. Gerade die Gegend, wohin die grosse Wissenschaft am kräftigsten wirkt, die Naturforschung, interessirt sie am wenigsten; und von den Naturkenntnissen gebrauchen sie beim Unterricht eher alles Andre, als das Mathematische. Mögen es ihnen die Kenner noch so oft wiederholen, wie, ohne dieses Bindungsmittel, alles in elende Bruchstücke zerfalle: sie trauen diesen Bruchstücken eine Kraft zu, der Jugend auf eine unbegreiflich nützliche Weise — die Zeit zu vertreiben. — Der Grundfehler dürfte hier darin liegen: dass unter den Kräften, welche im Geiste des *gebildeten* — also auch des *zu bildenden* — Menschen zusammen wirken müssen, — der Naturforschung ihr eigentlicher *Ort* und *Rang* noch nicht genau bestimmt ist[6]. Geschieht dies einmal, so wird die unentbehrliche Gehülfin, die Mathematik, bald auch in den Besitz ihrer Rechte gesetzt werden. Und von dem wirklich angetretenen Besitze wird ein äusserliches Kennzeichen dieses sein: dass man nicht mehr bis auf die letzten Jahre des Unterrichts warten wird, um dann noch von der so lange vergessenen Wissenschaft einige verlorne Proben hinzustreuen, die, so entblösst von aller Einleitung und Fortleitung, unfehlbar vom Ueberdruss einer schnellen Vergessenheit überliefert werden; — dass man vielmehr in der *Mitte* des Unterrichts der Geometrie und der niedern Algebra eine solche Stelle anweisen

---

[6] Die Naturwissenschaften waren im vorigen Jahrhundert zu neu, als dass eine angemessene Einreihung derselben in den Plan des Unterrichts und der Erziehung hätte gelingen können. Bei Rousseau ist der Nutzen das leitende Princip beim naturkundlichen Unterricht; die Philanthropinisten behandelten die Naturwissenschaften encyklopädisch, und ohne irgend ihr Verhältniss zu anderen Disciplinen in Betracht zu ziehen. Bei Pestalozzi kommt der Sachunterricht überhaupt gegenüber dem ausgedehnten Sprachunterricht nicht zur Geltung; die Objecte der Natur- wie der Erdkunde werden zu logisch-grammatischen Uebungen verwendet und daher voreilig definirt und classificirt. (Vergl. *„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“* Siebenter Brief III.) Andere, wie Scheuchzer in seiner *Bibel der Natur*, schlossen im Sinne des Halle'schen Waisenhauses den naturkundlichen Unterricht an die Bibel an u. s. w.

Niemeyer verlangt, dass „bei reiferen Schülern der Gang des (naturwissenschaftlichen) Unterrichts, im Verhältniss zu ihrer übrigen Cultur, einen festern Plan verfolge“ (*Grundsätze* 8. Aufl. II. S. 257), ohne diesen näher zu bezeichnen. Herbarts Ansicht ist angedeutet ob. S. 80 und VII. *Ueber die ästhet. Darstellung*, gegen Ende.

wird, wo sie an gehörige Vorbereitungen sich anschliessen, und von wo sie einen reellen Einfluss durch alle nachfolgende Geschäfte der Jugendbildung verbreiten können.

In Rücksicht auf das *Ende* der Erziehung, erhebt sich unter mehrern Betrachtungen, welche auch hier noch die Hülfe der Mathematik laut anrufen, hauptsächlich eine, deren Wesentliches sich kurz so anzeigen lässt: die eigentliche Vollenderin der Erziehung ist die Philosophie; aber die Gefahren der Philosophie abzuwenden, ist das Amt der Mathematik.

[7]Es liegt in der Natur der Philosophie, allgemeine Begriffe zu

---

[7] Das volle Verständniss der Stelle, in welcher Herbart das erste Mal Andeutungen über seine philosophischen Ansichten öffentlich vorlegt, setzt die Kenntniss nicht nur der Elemente der Differential- und Integralrechnung, sondern auch der Herbart'schen Metaphysik voraus, da sie deren Grundzüge in knappester Form bereits enthält. Allein eine Hinweisung darauf, worum es sich hier handelt und was Herbart im Sinne hat, dürfte nicht überflüssig sein.

Die von Herbart unten S. 127 angezogenen mathematischen Begriffe mag zuerst ein Beispiel erläutern. Wenn ein Körper sich mit einer gegebenen Geschwindigkeit bewegt, so hängt die Grösse des von ihm durchlaufenen Raumes von der Länge der Zeit, während welcher er läuft, ab: die Bahnstrecke ist eine F u n c t i o n der Zeit. Der Körper durchläuft in einem gewissen Zeittheil einen gewissen Theil der Bahn und es werden Zeittheil und Theil der Bahnstrecke immer in demselben Verhältnisse bleiben, auch wenn beide kleiner und immer kleiner angenommen werden, mithin wird auch dem unendlich kleinen Zeittheile, dem Moment, ein unendlich kleiner Theil der Bahnstrecke, ein Element der Bahn entsprechen. Nun kann aber rückwärts jeder endliche Zeitraum als die Summe von Zeitmomenten und jede endliche Bahnstrecke als die Summe von jenen Elementen der Bahn aufgefasst werden. Die Theilung ins Unendlichkleine wird mit dem Gedanken vorgenommen, wieder ins Endliche zurückzukehren. Wer diesen Gedanken fallen lässt und das Unendlichkleine an sich messen will, wird in Ungereimtheiten verfallen, indem ihm sowohl der Zeitmoment als das Element der Bahn zu Null werden wird. — Das Vorstehende ist ein Beispiel der Integration. Wo immer eine veränderliche Grösse von einer andern veränderlichen Grösse abhängt, derart dass das Wachsen und Abnehmen der einen auf Wachsen und Abnehmen (oder Abnehmen und Wachsen) der andern einen Einfluss hat, steht auch ein unendlichkleines Wachsen und Abnehmen der einen in festem Verhältniss zu dem unendlichkleinen Wachsen und Abnehmen (oder Abnehmen und Wachsen) der andern. Die einander entsprechenden unendlichkleinen Veränderungen der beiden Grössen heissen ihre D i f f e r e n t i a l e, und das Wiederherstellen einer endlichen Grösse aus diesen unendlichkleinen Elementen und zwar durch Summirung derselben heisst I n t e g r a t i o n. Das Differential gehört nothwendig zu seinem Integral; für sich betrachtet ist sein Zahlwerth Null.

Herbart vergleicht nun gewisse Begriffe, die der Philosoph, um sie zu untersuchen, aus der Sphäre ihrer realen Anwendbarkeit heraushebt, mit Differentialen und verlangt, dass er dabei der Beziehung derselben auf das Wirkliche, Gegebene ebenso eingedenk sei, wie der Mathematiker der Beziehung des Differentials — eines Gedankendinges — auf sein Integral — eine endliche Grösse.

Der ganze Zusammenhang der Stelle weist darauf hin, dass Herbart dabei besonders einen Begriff im Sinne hat, dessen Bearbeitung Fichte

isoliren, und sie für eine Zeitlang aus der Sphäre ihrer reellen Anwendbarkeit herauszusetzen. Es ist ihr erstes unerlassliches Geschäft, den Begriff, den sie zum Untersuchen vor sich nimmt, von den zufälligen Nebenbestimmungen zu trennen und zu säubern, welche in der Masse des *Gegebenen,* aus welchem er herausgehoben ward, mit ihm zusammenhingen. So entblösst, gewinnt er Deutlichkeit und Bestimmtheit; aber es verschwinden zugleich die *Grenzen,* in welchen, und die *Bedingungen,* unter welchen er Realität hatte. Diese Grenzenlosigkeit ist nun zwar eigentlich Abwesenheit alles

---

begonnen und der für Herbart der Grundbegriff seiner Psychologie geworden: den Begriff des Ich. S. ob. S. 57 Anm. 27. Während im gemeinen Leben jeder die Frage: wer bin ich? beantwortet, indem er seiner Lebensstellung, Verhältnisse, Erlebnisse, Entwicklung u. s. w. gedenkt, also nur individuelle Bestimmungen anzuführen weiss, hatte Fichte den Begriff isolirt und von zufälligen Nebenbestimmungen getrennt und gesäubert. Er fand das Wesen des Ich darin, dass es sich selbst setzt, Object und Subject zugleich ist. Dabei aber verschwinden ihm 1. die Grenzen, in welchen jener Begriff Realität hat; wir kennen nur das menschliche, aus einem begrenzten Gedankenkreise erwachsende Ich, bei Fichte aber ist die Selbstsetzung des Ich eine unbegrenzte; sie hat den Charakter der „reinen Thätigkeit." Alles, was ist, ist nur insofern, als es vom Ich gesetzt ist, und ausser dem Ich ist Nichts. So finden die Prädicate der Unendlichkeit, der Vollkommenheit, der Allheit auf das Ich Anwendung. Es verschwinden aber 2. auch die Bedingungen, unter welchen der Begriff Realität hat: von der Entwicklung zur Ichheit sieht Fichte völlig ab und auf die Frage: Was war ich wohl, ehe ich zum Selbstbewusstsein kam? hat er nur die Antwort: Ich war gar nicht, denn ich war nicht Ich. Bei Fichte ist das Ich, weil es sich gesetzt hat und es ist, wie es sich gesetzt hat. Das Ich setzt schlechthin sein eignes Sein. So hat es reelle Unbedingtheit und ist ihm absolutes Sein zuzuschreiben. (Vgl. *Grundlage der ges. Wissenschaftslehre* von J. G. Fichte, 2. Auflage 1802. S. 1—13). 3. Macht so Fichte das Ich zum Realprincip, so verschliesst er sich dennoch nicht der Einsicht, dass in dem Begriff des Ich ein Widerspruch liegt. Er sagt: „Nicht das Subjective, noch das Objective, sondern — eine Identität ist das Wesen des Ich.... Kann nun Jemand diese Identität als sich selbst denken? Schlechterdings nicht; denn um sich selbst zu denken, muss man ja eben jene Unterscheidung zwischen Subjectivem und Objectivem vornehmen, die an diesem Begriffe nicht vorgenommen werden soll." (*System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre.* 1793. S. 42).

So tritt bei ihm der „lächerliche Fall" ein „dass er einem Begriffe, in welchem er innere Widersprüche erkennt, gleichwohl unbedingte Realität zuschreibt."

Herbart verlangt nun, es solle nicht vergessen werden, dass der Begriff aus dem Gegebenen herausgehoben worden, und es solle ihm das „Ergänzungsstück", welches er dabei verlor, wiedergegeben werden; der Mathematiker, der vom Differential zum Integral zurückkehrt, ist ihm das Muster. Fichte hebt vom vorstellenden Wesen als sich selbst vorstellenden an; das gegebene vorstellende Wesen stellt aber zunächst Anderes, stellt Objecte vor. Diese Einsicht ist beim Problem des Ich das Ergänzungstück. —

So viel zur vorläufigen Orientirung. Verwiesen sei auf Herbarts *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie,* Abschnitt IV, die ersten beiden Capitel, und: *Lehrbuch zur Psychologie* bes. §. 194—204, woselbst die weiteren Hinweisungen auf die Hauptwerke zu finden sind.

Gedankens an Grösse; und, abgesehen von den Bedingungen, sollte er als etwas bloss Gedachtes betrachtet, und bei ihm von Sein oder Nichtsein gar nicht geredet werden. Aber eine äusserst häufige Verwechselung schiebt der Grenzenlosigkeit *Unendlichkeit,* oder auch *Allheit* und *Vollkommenheit* unter; und aus dem Hinwegsehn von den Bedingungen macht sie entweder *reelle Unbedingtheit,* absolutes Sein: oder *Unmöglichkeit* und Ungereimtheit, *wenn sich nämlich die Widersprüche entdecken, die in dem, aus einem nothwendigen Zusammenhange gerissenen Begriffe unfehlbar entstehn müssen.* Zuweilen findet man auch den, in der That, lächerlichen Fall, dass einem Denker die beiden letzten Fehler, die doch einander aufheben, zugleich begegnen, dass er einem Begriffe, in welchem er innere Widersprüche erkennt, gleichwohl unbedingte Realität zuschreibt. —

Eigentlich sollten eben diese innern Widersprüche den *Fortschritt* des Räsonnements *motiviren.* Scharf genug bestimmt, müssen sie das Ergänzungsstück, welches der Begriff, beim Herausheben aus dem Gegebenen, verlor, — oder die *Reihe* der Ergänzungen, wenn deren mehrere waren, — entdecken lehren; wodurch sie, nach völlig geendigter Untersuchung, auch völlig gehoben sein werden: weil, verbunden mit den Ergänzungen, der Begriff Realität hatte, einer Realität aber innere Widersprüche zuzuschreiben, selbst der widersprechendste Unsinn und das Ende alles Denkens sein würde. — Solche philosophische Integrationen würden sich zu dem bekannten mathematischen Integriren verhalten, wie die Gattung zur Art. Freilich hört man in der Mathematik nie von jenen innern Widersprüchen, sie lassen sich aber in dem ersten besten Differential sogleich zeigen, wenn man einen Augenblick ignoriren will, was der Mathematiker nie vergisst: dass das Differential seinem Integral nothwendig angehört.

Es ist von selbst klar, dass das angegebene Verfahren den Hauptzweck aller theoretischen Philosophie erfüllen müsste. Der *nothwendige Zusammenhang in dem Gegebnen* würde nämlich dadurch offenbar werden, wenn die Untersuchung fände: das Isoliren der Begriffe sei unmöglich; einer *erfordere* den andern, um mit ihm in ein einziges Ganze zu schmelzen. — Unglücklicher Weise aber ist es beinahe allein die mathematische Art des Integrirens, welche verhütet, dass nicht die ganze Gattung bis jetzt ein leerer Titel sei. Diese Art blüht und gedeiht schon vortrefflich, und ist der höchste Ruhm der Speculation. Daher ist sie natürlich auch das einzige Vorbild für die noch zukünftigen Arbeiten der Philosophie, und die einzige *Vorübung für den Jüngling,* dem man auch nur die Mängel der bisherigen philosophischen Versuche deutlich machen will.

So nachtheilig die Fehler, welche an das Nicht-Bemerken der Bedingungen sich anzuhängen pflegen, der theoretischen Philosophie werden: so wohlthätig wirkt das Vergessen der Grenzen für die praktische. Die Grenzen drückten das Herz; nun dehnt es den ent-

fesselten Begriff zur ächt platonischen *Idee;* er wird unendlich, er wird vollkommen. Vollkommenheit zu denken, ist das Glück des Geistes, und der Ursprung des bessern Lebens. Wahrheit, Schönheit, Güte, — diese Ideen sind so geboren. Das Wirkliche, sagt Plato, will ihnen gleichen, aber es kann nicht. — Das aber ist es, was ein edler Enthusiasmus nicht ruhig duldet, was ihn treibt, und treiben soll, durch angestrengtes Thun dem Wirklichen zu helfen, damit es der Idee entgegen gehe.

Und hier, gerade auf dieser erhabenen Höhe, ist der Ort, wo die grossen Gefahren der Philosophie beginnen. Der Trieb zu wirken, bedarf er etwa nur der Idee des Guten, um das Gute wirklich zu erreichen? der Eifer, bedarf er keines Zügels? das Gewicht, bedarf es keines Tact und Maass erhaltenden Pendels?

Diese Fragen beantwortet und commentirt unser Zeitalter deutlich genug.[8] Aber nicht eben so deutlich spricht es über das Mittel gegen das Uebel, — über das Ergänzungsstück, welches die Erziehung, indem sie den Jüngling durch die Philosophie belebt und befeuert, derselben nothwendig anfügen muss, um ihn nicht über alle Schranken zu spornen.

Nirgends anders kann dieses Ergänzungstück liegen, als auf dem Felde der Ideen. Jede Hemmung von aussen verachtet der Geist, den Ideale schwellen; er trotzt, er droht mit seiner ganzen Kraft entgegen; was ihn hält, muss ihn verderben, will es vor ihm sicher sein. *Den* Geist erkennt der Erzieher schon im Knaben; und ist hoch erfreut, wenn er ihn antrifft; denn aus *dieser Art* von Wildheit bildet sich der schönste, willigste, treueste Gehorsam; sie zähmt sich selber, so bald man sie lehrt, dass sie es *solle,* (nicht *müsse*) und wie sie es könne.

Zerstört den edlen Eifer nicht, den ihr fürchtet. Gewöhnt vielmehr den Jüngling, die Dinge dieser Welt als nur *allmählich* zum

---

[8] Wieder hat Herbart Fichte im Auge, dessen Schicksal damals die gebildete Welt beschäftigte. Fichte war ein Mann, dessen Eifer keinen Zügel kannte. Schon hatte er durch seinen rücksichtslosen Freimuth während seiner akademischen Wirksamkeit in Jena nach manchen Seiten Anstoss gegeben, als ein Artikel „über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung“, der im *philosophischen Journal,* welches er mit Niethammer gemeinsam herausgab, erschien, seinen Gegnern einen Angriffspunkt gab. Herder als Vicepräsident des Consistoriums in Weimar nahm gegen Fichte Partei; ein fulminanter, zum öffentlichen Gebrauch verstatteter Brief Fichte's verschärfte den Conflict und der Verlust seiner Professur in Jena war die Folge. Zugleich gab Kant eine öffentliche Erklärung ab, worin er Fichte's Wissenschaftslehre für ein verfehltes System erklärte und gegen Hineindeutung Fichte'scher Sätze in seine eigene Vernunftkritik protestirte. Dies ging in den Jahren 1798 und 99 vor. — Da das ganze gebildete Deutschland an dem Streite theilnahm, darf Herbart sehr wohl in letzterem einen Commentar des Zeitalters zu den „Gefahren der Philosophie“ erblicken.

Guten bildsam, — gewöhnt ihn, sie als *Grössen,* und ihre Veränderungen als *Functionen der bewegenden Kräfte,* das heisst, als nothwendige, bei aller scheinbaren Unregelmässigkeit doch höchst gesetzmässige, und *in jedem ihrer Fortschritte genau bestimmte Erfolge* der wirkenden Ursachen zu betrachten. Zeigt ihm, wie allenthalben da das Phantom der Regellosigkeit entwich, wohin die Kenntniss drang; und wie allenthalben da der Kenntniss ihr Fortschritt gelang, wo sie Maass und Grösse suchte. Entblösst ihm den lächerlichen Dünkel der Unwissenheit, die von jeher, wie noch heute, da das Gesetz zu leugnen pflegte, wo es ihr nicht klar unter die Augen trat. — Enthüllt ihm die Wunder der Analysis, lehrt ihn, wie der einförmige Fortschritt der Abscisse alle die Beugungen, Spitzen und Knoten der mannigfaltigen Curven so sicher und strenge beherrscht; wie behutsam die rasche Hyperbel an ihrer Asymptote fortschiesst, um sie bei ewiger Annäherung doch nie zu berühren; wie selbst der unendlich kleine Krümmungswinkel, der aller Zahl, allem Maass sich entzieht, dennoch der vergleichenden Rechnung und Bestimmung nicht entgehen kann. Lehrt ihn diese Wunder *begreifen;* er sehe und finde es selbst, wie alle die Grössenbegriffe in einander hängen, und aus einander hervorgehn. Er entdecke sie in der Natur, und werde nun gewahr: dass alle jene sonderbaren Curven nur zu Symbolen dienen für das Heer der Bewegungen und Veränderungen, die in der Wirklichkeit unter seinen Augen vorgehn. So wird er beobachten lernen; er wird das Gesetz, auch wo er es nicht sieht, doch suchen, wenigstens voraussetzen. Gegen dies, erkannte oder unerkannte, Gesetz wird er sich wohl hüten, in wilder Wuth zu entbrennen und zu toben; er wird einsehn, dass in der Wirklichkeit es nicht auf das ankommt, was er *will,* sondern auf das, was, nach ganz andern Regeln, aus seinem *Thun erfolgt.* Diesen Regeln wird er vorsichtig sich anpassen, — sie selbst wird er in den Dienst jener, vorher gefassten, Idee des Guten einzuführen und darin zu erhalten suchen. — So wird er auch den *Menschen* als *Natur,* als bildsame Natur erblicken, trotz euren Chimären vom radicalen Guten und Bösen. — Fürchtet hierbei nichts von Materialismus! Euer Schüler kennt seine allgemeinen Grössenbegriffe schon zu gut, um zu vergessen, dass denselben der Begriff der *Materie* gerade so zufällig ist, wie der des *Geistes.* Auch wird die tägliche Erfahrung, die er nie aus den Augen lässt, ihn schon hüten, dass er nicht zwei so verschiedene Anwendungen der nämlichen Theorie unrechtmässig vermische.[9]

---

[9] Dass die strenge Gesetzmässigkeit der Mathematik den Menschen zum Bescheiden und zur Demuth zu führen geeignet sei, hat auch Kant wiederholt ausgesprochen. Hier möge eine Stelle folgen, die, da sie gemeinverständlichere Beispiele bringt, wohl geeignet ist, den Gedanken Herbarts zu beleuchten.

Genug von Dingen, die vom ABC der Anschauung so weit entlegen — wenigstens *scheinen* möchten. Zwar *sind sie* es nicht. Denn eben um die höhern *Zwecke* erreichen zu können, ist das ABC nothwendig; nie wird etwas werden aus dem Gebrauch der Integralrechnung für Jünglinge, wenn nicht der Knabe seine Elementarübungen wohl inne hatte. —

Kant sagt in seiner Schrift: *Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes* (1763) am Anfang der zweiten Abtheilung (*Werke, Ausg. v. Hartenstein* II. S. 136 f.): „Die nothwendigen Bestimmungen des Raums verschaffen dem Messkünstler ein nicht gemeines Vergnügen, durch die Augenscheinlichkeit in der Ueberzeugung und durch die Genauigkeit in der Ausführung, ingleichen durch den weiten Umfang der Anwendung, wogegen das gesammte menschliche Erkenntniss nichts aufzuzeigen hat, das ihm beikäme, viel weniger es überträfe. Ich betrachte aber anjetzt den nämlichen Gegenstand in einem ganz anderen Gesichtspunkte. Ich sehe ihn mit einem philosophischen Auge an und werde gewahr, dass bei so nothwendigen Bestimmungen Ordnung und Harmonie und in einem ungeheuren Mannigfaltigen Zusammenpassung und Einheit herrsche. Ich will z. E., dass ein Raum durch die Bewegung einer graden Linie um einen festen Punkt umgrenzt werde. Ich begreife gar leicht, dass ich dadurch einen Kreis habe, der in allen seinen Punkten von dem gedachten festen Punkt gleiche Entfernungen hat. Allein ich finde gar keine Veranlassung unter einer so einfältigen Construction sehr viel Mannigfaltiges zu vermuthen, das eben dadurch grossen Regeln der Ordnung unterworfen sei. Indessen entdecke ich, dass alle gerade Linien, die einander aus einem beliebigen Punkt innerhalb dem Cirkel durchkreuzen, indem sie an den Umkreis stossen, jeder Zeit in geometrischer Proportion geschnitten seien; imgleichen, dass alle diejenigen, die von einem Punkt ausserhalb dem Kreise diesen durchschneiden, jederzeit in solche Stücke zerlegt werden, die sich umgekehrt verhalten wie ihre Ganzen. Wenn man bedenkt, wie unendlich viel verschiedene Lagen diese Linien annehmen können, indem sie den Cirkel, wie gedacht, durchschneiden, und wahrnimmt, wie sie gleichwohl beständig unter dem nämlichen Gesetze stehen, von dem sie nicht abweichen können, so ist es unerachtet dessen, dass die Wahrheit davon leicht begriffen wird, dennoch etwas Unerwartetes, dass so wenig Anstalt in der Beschreibung dieser Figur, und gleichwohl so viel Ordnung und in dem Mannigfaltigen eine so vollkommene Einheit daraus erfolgt.

Wenn aufgegeben wäre: dass schiefe Flächen in verschiedenen Neigungen gegen den Horizont, doch von solcher Länge angeordnet würden, damit frei herabrollende Körper darauf gerade in gleicher Zeit herabkämen, so wird ein Jeder, der die mechanischen Gesetze versteht, einsehen, dass hierzu mancherlei Veranstaltung gehöre. Nun findet sich aber diese Einrichtung im Cirkel von selber mit unendlich viel Abwechslung der Stellungen und doch in jedem Falle mit der grössesten Richtigkeit. Denn alle Sehnen, die an den Verticaldurchmesser stossen, sie mögen von dessen oberstem oder unterstem Punkte ausgehen, nach welchen Neigungen man auch will, haben insgesammt das gemein, dass der freie Fall durch dieselben in gleichen Zeiten geschieht. Ich erinnere mich, dass ein verständiger Lehrling, als ihm dieser Satz mit seinem Beweise von mir vorgetragen wurde, nachdem er Alles wohl verstand, dadurch nicht weniger als durch ein Naturwunder gerührt wurde. Und in der That wird man, durch eine so sonderbare Vereinigung von Mannigfaltigem nach so fruchtbaren Regeln in einer so schlecht und einfältig scheinenden Sache, als ein Cirkelkreis ist, überrascht und mit Recht in Bewunderung gesetzt. Es ist auch kein Wunder

Hier ist noch etwas anzufügen über die *Oekonomie* der Pädagogik. Die Einwendungen der Finanzen zerstören die schönsten Pläne; — dem Pädagogen ist die *Zeit* das kostbare Gut, was er aufs wirthschaftlichste unter die verschiedenen Geschäfte, welche Anspruch darauf machen, zu vertheilen hat. Möchte man nun auch die Unentbehrlichkeit der Mathematik zu einer vollständigen Erziehung, so streng wie einen mathematischen Lehrsatz selbst, beweisen: so würde doch das, was unmittelbar im Leben, in den Berufsgeschäften nothwendig ist, noch strengere und ältere Ansprüche geltend machen, — die moralische Bildung steht ohnehin unter dem besondern Schutz der Pädagogen, — ihr zu helfen und zu dienen müssen doch auch einige Zierden des Geschmacks herbeigerufen werden, (die Schleifwege ungerechnet, auf denen die Waaren des geistigen Luxus sich selbst einführen,) — endlich kann man doch vor allen Dingen nicht umhin, für diejenigen Kenntnisse zu sorgen, deren Mangel eine gemeine Unwissenheit verrathen würde. Wird nun dies alles, in seine Abtheilungen und Unterabtheilungen wohl zerlegt, gleichsam auf *eine* Tafel nebeneinandergelegt, damit das Nöthigste von den minder Nöthigen geschieden, und jedem Jahr und Stunde angewiesen werde: so kann der Pädagoge nicht anders, als über die furchtbare Masse erschrecken, sich selbst und den armen Kopf eines Knaben bedauern, in den so viele, so heterogene Dinge eingezwängt werden müssen! Vollends trübe wird diese Aussicht, wenn man sich erinnert, dass doch eigentlich alles, was Wissenschaft heisst, ursprünglich aus einem wahren und unschätzbaren *Wohlgefühl des Geistes* bei dem Erfinder hervorging, dass eben daher Erheiterung und Erhebung seine wahre Bestimmung bleibt, — und dass jetzt, da alle diese Wohlthaten sich stundenweise in den Kopf des Knaben einpressen wollen, nicht nur der Kopf von ihnen *gedrückt*, sondern auch das *Herz*, die tiefere, feinere, theilnehmende Empfindung, von ihnen nach den entgegengesetztesten Seiten auseinander gespannt, gezerrt, gerissen werden wird, dass schlechterdings die Lust an dem Einen Unlust an vielem Andern, was störend

---

der Natur, welches durch die Schönheit oder Ordnung, die darin herrscht, mehr Ursache zum Erstaunen gäbe, es müsste denn sein, dass es deswegen geschähe, weil die Ursache derselben da nicht so deutlich einzusehen ist und die Bewunderung eine Tochter der Unwissenheit ist . . . Es lässt sich abnehmen, welche Unermesslichkeit solcher harmonischen Beziehungen sonst in den Eigenschaften des Raumes liege, deren viele die höhere Geometrie in den Verwandtschaften der verschiedenen Geschlechter der krummen Linien dargelegt und alle, ausser der Uebung des Verstandes durch die denkliche Einsicht derselben das Gefühl auf eine ähnliche oder erhabenere Art, wie die zufälligen Schönheiten der Natur rühren" . . .

Aehnlich äussert sich Kant in der Kritik der teleologischen Urtheilskraft am Anfange der ersten Abtheilung (W. V. S. 374.), wozu jedoch zur Berichtigung zu vergleichen ist: Herbarts *Metaphysik* §. 38. Anm. 1., (W. III. S. 134).

dazwischen tritt, erzeugen muss, — dass also mit dem muthigern Kopfe, der sich diese Theilung des Gemüths nicht gefallen lässt, die Erziehung in beständigem Kriege leben, und dass sie der schöneren, sanfteren Seele, die sich keinen Mangel an Folgsamkeit verzeihen mag, eine ununterbrochene Reihe von Kränkungen zufügen wird. Statt den aufstrebenden Ideen zu helfen, wird sie sie *durch einander* zerstören; statt die Empfindungen mit immer neuer Wärme zu erquicken, wird sie sie *durch einander* erkälten und tödten.[10]

Sollte der Verfasser den eigentlichen Anfangspunkt einer auf den Grund dringenden pädagogischen Einsicht angeben: so fände er ihn in einer tiefen Besinnung an diese Wahrheit. Eine solche Besinnung ist es, wodurch Pestalozzi getrieben wird, nach bestimmten Reihenfolgen im Unterricht zu suchen. Einer solchen Besinnung haben wir die Idee des ABC der Anschauung zu verdanken.

Wer die Mathematik, von der hier die Rede ist, wirklich kennt, wer sie nicht nur gelernt, sondern auch mit seinem Gefühl gleichsam gekostet hat: der kann unmöglich dazu rathen, dass man sie Jünglingen, die dem gewöhnlichen Gange des Unterrichts mit dem Interesse, was dafür möglich ist, sich einmal angefügt haben, noch obendrein aufdringe. Der Gemüthszustand im mathematischen Denken ist von der Stimmung dessen, der mit jugendlicher Hoffnung nach philosophischer Weisheit sucht, oder dessen, der mit Liebhaberei in der alten Geschichte forscht, oder dessen, der dem Gesange der Dichter hingegeben ist, — zu weit verschieden; diese Gemüthszustände werden nicht von einer Stunde zur andern wie Kleider gewechselt. Diejenigen, bei denen von allen diesen und noch mehrern andern Interessen *Etwas* angeregt ist, — würden durch die Mathematik, diese Priesterin der Deutlichkeit und Klarheit, sich nur mehr verwirrt fühlen; sie würden vollends nicht wissen, nach welcher Seite sie sich wenden sollten, — der völlig leidende Gehorsam gegen ihre Lehre würde ihre einzige Zuflucht werden.

---

[10] Herbart hat die angedeutete Schwierigkeit des Unterrichts nie aus dem Auge verloren. Im zweiten Theile der *Psychologie als Wissenschaft* 1825. (W. VI. S. 436) äussert er sich in folgender Weise: „Ich kann mich hier (— bei der Untersuchung über das unvermittelte Nebeneinander von Vorstellungsmassen, wie dasselbe anomale Geisteszustände bedingt —) der Frage nicht erwehren, wie es in den Köpfen der Schulknaben vorgehen möge, die an Einem Morgen durch eine Reihe heterogener Lectionen hindurchgetrieben werden, deren jede sich am folgenden Tage mit dem gleichen Glockenschlage wiederholt und fortsetzt. Sollten diese Knaben wohl die verschiedenen Gedankenfäden, welche da gesponnen werden, unter einander und mit denen der Erholungstunden in Verbindung bringen? Es giebt Erzieher und Lehrer, die das mit einem wunderbaren Vertrauen voraussetzen und deshalb weiter nicht bekümmert sind."

Aeusserungen der Art sind zu erwägen bei der Frage, wie Herbart zu dem Princip der Concentration des Unterrichts steht, welches in der Herbart'schen Schule eine so bedeutende Stelle erhalten hat.

Aber die ganze Vorstellungsart, als seien die Gegenstände des Unterrichts eine *Masse,* deren Theile alle *neben* einander liegen, — welcher Vorstellungsart die Pädagogen zwar nicht *systematisch,* aber sehr *gewöhnlich* folgen, — ist von Grund aus verkehrt. Es findet sich hier ein Gegensatz, ungefähr wie in der Physik zwischen dem atomistischen und dem dynamischen System. Wie nach dem letztern bei weitem nicht das ganze Quantum der Materie im Raume *ausser* einander liegt, so soll auch der Geist des Zöglings nicht etwa eben so viele einzelne Kräfte, — eben so viele kleine *Stückchen* von seiner gesammten Lernfähigkeit abgetrennt darreichen, als der Unterricht Auffassungen von ihm verlangt. Die Lernfähigkeit ist vielmehr eine *intensive Grösse,* welche durch eine, ihr entsprechende, *Solidität* des Unterrichts in einem stetigen *Zuge* fortdauernd ausgefüllt werden muss. Zwar lässt sich dies hier nicht, wie eigentlich nöthig wäre, in speculativer Schärfe erörtern. Aber so viel ist leicht einzusehn: erstlich, dass man der Verlegenheit, welche der Mangel an Zeit bei der Menge des Unterrichts verursacht, nicht vortheilhafter entgehn könne, als indem man den *innern Gehalt,* das *Gewicht* dessen, was in jeder Stunde gelehrt wird, vermehrt und verstärkt; — wodurch eine grosse Menge der vorhin gemachten Abtheilungen und Unterabtheilungen wieder zusammenschwinden wird. Zweitens, dass jede Stunde eines soliden Unterrichts eine *Kraft* in dem Gemüthe des Zöglings zurücklässt; und dass man die, durch *verschiedene* Arten des Unterrichts erzeugten Kräfte conserviren, folglich sie hüten müsse, einander *zuwider zu streben* und zu wirken; (welches sonst jenen Streit der Empfindungen und jene Betäubung des Geistes verursacht, bei der an keine *Selbstständigkeit* des Charakters zu denken ist.) Drittens, dass man im Gegentheil die einmal erzeugten Kräfte, mit möglichstem Vortheil, *vereinigt gebrauchen* müsse, um dadurch immer und immer mehr zu gewinnen. Viertens, dass man, dem zu folge, bei der Vertheilung des Unterrichts auf Jahre und Stunden, vor allem dahin zu sehn habe, welches die *brauchbarsten* und *stärksten* dieser Kräfte seien, — damit man sich diese am ersten und am sorgfältigsten verschaffe, — und wie man den ganzen Fortgang so einrichten könne, dass nie eine Kraft müssig liege, dass vielmehr jedesmal alle vorher erzeugten in der ganzen nachfolgenden Zeit beständig in voller Arbeit wirken mögen.

Rechnet man so: dann ist die Mathematik sicher, Raum genug in den Lectionscatalogen zu finden.

Man wird es ihr alsdann nicht missgönnen: theils, in *drei* verschiedenen Perioden des Jugendalters einen *Hauptbestandtheil* des Unterrichts auszumachen; theils, in den Zwischenzeiten, durch eingestreute Uebungen, sich gegenwärtig zu erhalten, und mehr Geläufigkeit zu gewinnen.

Die frühsten Uebungen im Zählen, Messen, u. dergl. abgerechnet:

wird die Mathematik zuerst im 8ten, 9ten und 10ten Jahre in Gestalt des ABC der Anschauung erscheinen, und in einem Zeitraum von etwa dreiviertel Jahren, *täglich* eine Lehrstunde, nebst einigen Uebungsstunden, verlangen. — Im 12ten, 13ten oder 14ten Jahre sollte ein Zeitraum von anderthalb Jahren, und wieder täglich eine Lehrstunde, hinreichen, um Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und niedere Algebra den durch jenes ABC Vorbereiteten völlig deutlich zu machen. Endlich im 18ten, 19ten oder 20sten Jahre würde die höhere Analysis, wieder in einem Zeitraum von anderthalb Jahren bei einer Lehrstunde täglich, das Studium so weit vollenden, als der, welchem Mathematik nicht Berufsgeschäft ist, sich wünschen wird, es für fernere Cultur und Gebrauch im Verfolg seines Lebens zu besitzen.[11] — Bei diesem *ungefähren* Ueberschlage ist übrigens nur von *reiner* Mathematik die Rede; die angewandte fällt für den Pädagogen jedesmal in das Gebiet ihres Stoffs.

Seltner aber, als täglich einmal, dürfen die Lehrstunden nicht sein, wenn man irgend darauf rechnen will, dass in dem Lehrling die nöthige Sammlung des Geistes sich erhalte.

Gelegenheit für die, in den Zwischenzeiten einzustreuenden Uebungen wird der übrige Unterricht vielfältig darbieten.

V.

Einige Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik zum Behuf der Erziehung.

Will die Mathematik der Jugendbildung die vorhin erwähnten Vortheile wirklich leisten: so wird sie in die Reihe der übrigen, dazu mitwirkenden Gehülfen so gesellig, so freundlich als möglich eintreten. Zwar ihre *wahre Würde* wird sie *ganz* mitbringen, und ganz zeigen; aber alle zufällige Sonderbarkeiten wird sie gern vermeiden. Soviel möglich wird sie sprechen und thun wie die übrigen; und wo sie das Benehmen derselben zu bessern sucht, da wird sie es zur *Natur* zurückführen, nicht aber neue Moden herbeibringen, neue Gezwungenheiten und steife Manieren an die Stelle der alten setzen wollen. Der Präcision ihres eigenthümlichen Ausdrucks wird

---

[11] Die Andeutungen über den Lehrplan des ABC und der Mathematik sind so zu verstehen, dass Herbart die Beschäftigung damit nicht auf das ganze Schuljahr ausgedehnt, sondern in den drei ersten Jahren auf ein Vierteljahr, in den weiter folgenden auf ein halbes Jahr zusammengedrängt wissen will. Dies Verfahren, die Lehrfächer im Schuljahr nicht nebeneinander, sondern in einer gewissen Folge auftreten zu lassen, wurde jener Zeit unter dem Namen der continuirenden Methode vielfach empfohlen, so von Kuithan in Guts Muths Bibliothek vom Jahre 1803. Später sah Herbart davon ab. In dem „*Mathematischen Lehrplan für Realschulen*“ (1824) verlangt er für die Mathematik in allen Klassen 6 Stunden. *(Herb. Rel.* S. 309.)

sie gewiss keineswegs entsagen, aber, je höhern Rang man ihr dafür zusteht, desto sorgfältiger wird sie wachen, dass ihr Ausdruck auch immer *wirkliche* Präcision sei. Wohl verhüten wird sie, dass man ihr nicht nachweise: durch ihre künstliche Sprache habe sie sich selbst in Gedankenlosigkeit gewiegt, und im Schlaf ihre Arbeit mechanisch vollbracht. — Zwar wäre es auch dann noch *der grosse Homer*, welcher schliefe; — aber doch hörte er dann auf, Muster zu sein für die, welche auf jeden Laut seiner Stimme voll Ehrfurcht horchten.

Bestimmter zu sprechen: um die Vorübung im Denken abzugeben, muss das mathematische Räsonnement *keine eigne Art* des Denkens sein, sondern es muss den nämlichen Gang nehmen, den allgemein der gesunde Verstand seiner Natur nach geht, so fern er von zufälligen Störungen im Ueberlegen nicht gehindert wird.

Es ist aber die Art des gesunden Verstandes, dass er sich auf dem Standpunkte, von wo aus er fortschreiten will, zuerst rund umher *umsieht,* um das ganze Feld zu überblicken, und sich darin zu orientiren; — dann pflegt er auf dem kürzesten Wege, stets mit vollem Bewusstsein der Gegend, worin er sich befindet, zu seinem Ziele hinzugehn; — endlich, wenn er es erreicht hat, von hier nochmals rings umzuschauen, um die neue Nachbarschaft, die ihn nun umgiebt, kennen zu lernen.

Dem Sprachgebrauch gemäss, kann man die Umsicht der Einbildungskraft, das Fortschreiten ganz eigentlich dem Verstande zuschreiben.

Man sieht sogleich, wie sehr diese Unterscheidung auf die Mathematik anwendbar ist. Die grosse Wissenschaft beschäftigt wenigstens *eben* so sehr die Einbildungskraft, als das Schlussvermögen. Ehe dieses zum Demonstriren kommen kann, muss jene die Figuren entworfen, die Körper mannigfaltig mit Linien durchbohrt und durch Ebenen zerfället, die unendlichen Reihen hingestreckt, und mit andern Reihen durchflochten haben. Die ganze Fülle der combinatorischen Darstellungen gehört der Einbildungskraft; der bloss fortschreitende Verstand würde traurig langsam von einem Element zum andern schleichen. Gerade der Ueberblick über die Reihen und über die verschiedenen Werthe einer fliessenden Grösse ist Anfangs in der Analysis das Schwerste. In der Lehre von den Wurzeln und Logarithmen haben die Schüler gewonnen, sobald sie sich den beschleunigten Gang der Potenzen bei gleichförmigem Vorrücken der Wurzeln oder der Exponenten, und die immer gedrängtere Lage der letztern bei gleichförmigem Wachsen der erstern, mit Leichtigkeit vorstellen können.[12]

---

[12] In demselben Briefe an Carl von Steiger, aus dem oben S. 49. Anm, 14. die Probe von Herbarts Darstellung der Operationen entnommen worden, erklärt er die im Text angedeuteten Gesetze. Es heisst da *Herb. Rel.* S. 133:

Wie nun, wenn man, ohne diese Umsicht vorbereitet und geläufig gemacht zu haben, etwa eine einzelne Wurzel, einen einzelnen Logarithmen, oder auch ein Paar derselben, von deren nothwendiger Distanz aber der Schüler sich keinen Begriff macht, — in einer Rechnung gebraucht: fühlt man nicht, wie ängstlich, wie peinlich der Lehrling nun auf dem schmalen Seile der Regel fortgehn muss, die Augen einzig auf die Füsse geheftet? — Und wie vollends, wenn man allgemeine Lehrsätze über so fremde Dinge in Menge auf einander häuft? Dann muss man, um einigermaassen nachzuhelfen, die Zeit mit vielen Beispielen verderben, die doch, weil sie in der weiten Sphäre des Begriffs immer viel zu einzeln stehn, der Einsicht wenig Gewinn bringen.

Vielmehr sei das erste Gesetz des Vortrags: die mathematische *Einbildungskraft* nicht zu vernachlässigen; sie früh an *vollständiges* und *rasches Durchlaufen* des *ganzen Continuums*, das unter einem *allgemeinen Begriff* enthalten ist, zu gewöhnen. (Diese Regel ist von grossem Einfluss auch auf ganz andre Arten des Unterrichts.)[13] — Hieraus folgt, dass man schon beim ersten Anfange die Grössen soviel möglich als *fliessend* betrachten lehren soll. Dadurch wird man das Bedürfniss nach der gesammten Mathematik aufregen.

Auch der Stoff, den man der Einbildungskraft zuerst darreicht,

---

„Es ist klar, dass wenn Wurzeln *gleichförmig* wachsen, die Quadrate, die Würfel und überhaupt alle Potenzen mit immer grösseren Schritten zunehmen, oder *immer weiter aus einander liegen* müssen; z. B. die Zahlen 1, 2, 3, 4 wachsen gleichförmig, denn ihr Unterschied ist immer 1; die Quadrate aber 1, 4, 9, 16 wachsen immer schneller, denn ihre Unterschiede werden immer grösser. Nun frägt es sich, wenn die Quadrate oder überhaupt, wenn die Potenzen, *gleichförmig* wachsen sollen, z. B. wenn man nicht blos von 1, 4, 9, 16, sondern von allen Zahlen nach der Reihe 1, 2, 3, 4, 5, 6 die Quadratwurzeln wissen will: wie müssen diese Wurzeln liegen? Ferner ist es klar, dass wenn die Exponenten gleichförmig wachsen, auch alsdann die Potenzen mit immer grösseren Schritten zunehmen, immer weiter auseinander liegen, z. B. $2^0, 2^1, 2^2, 2^3, 2^4$ giebt, 1, 2, 4, 8, 16. Hier bleibt der Unterschied der Exponenten immer = 1, aber die Unterschiede der Potenzen werden immer grösser. Nun frägt sich: wenn die Potenzen gleichförmig wachsen sollen, z. B. wenn man nicht bloss wissen will, dass 4 die zweite, 8 die dritte Potenz von 2, sondern wenn auch 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11 u. s. w. als Potenzen von 2 angesehen werden sollen, und man anzugeben hat, die wievielste Potenz von 2 eine jede dieser Zahlen sei: *wie werden alsdann die Exponenten liegen?*

Vergleiche mit diesen Fragen folgende Ausdrücke, wo x aber nicht eine unbekannte, sondern eine *veränderliche*, d. i. eine im gleichförmigen Wachsen oder Abnehmen begriffene gleichförmig *fortfliessende* Grösse, hingegen a eine *beständige* Grösse bedeutet:

x^a und a^x."

[13] Vgl. unten Abschnitt II. Cap. IV. gegen Ende, und *Allgemeine Pädagogik* B. II. Cap. 5. III. Man denke vorläufig an die Systeme der Grammatik, bei welchen die Formen Continuen d. i. gleichmässig zusammenhängende Reihen bilden, die unter allgemeinen Begriffen (Tempus, Modus, Genus) befasst sind. Näheres in den Anm. zur *Allg. Päd.*

ist nicht gleichgültig. Er muss leicht zu verarbeiten, und die Verarbeitung muss vom grössten möglichen Nutzen sein für das ganze fernere Studium. — Es giebt wohl nichts, was so gleichsam in der Mitte der Mathematik läge, wie die Trigonometrie. Die Betrachtung der Triangel liegt der ganzen Geometrie zu Grunde, — und die reine Analysis, die eigentlich mit Raumbegriffen nichts gemein hat, weiss sich doch beim Integriren gar oft nicht anders zu helfen, als indem sie der Trigonometrie ihre Verhältnissfolgen abborgt. — So wäre es denn schon in dieser Rücksicht wünschenswerth, wenn es etwa mit den übrigen Absichten des ABC der Anschauung sich vertrüge, dass Triangel der erste Gegenstand mathematischer Uebungen würden. —

Was, zweitens, das Verhältniss der Mathematik zum Verstande betrifft: so mag die grosse Wissenschaft es ihrem Verehrer verzeihen, wenn er sie hier noch nicht so vollkommen findet, wie sie zur Bildung der Geister, — ihrem edelsten Beruf, — es in der That werden muss. Nicht an Umfang, noch an Gewissheit und Bündigkeit fehlt es ihr dazu, aber an systematischer Eleganz, und an philosophischer Durchsichtigkeit.[14] Jeder Mangel hierin macht sich beim pädagogischen

---

[14] Herbart ist auf den Wunsch nach einer entwickelnden Methode der mathematischen Darstellung auch späterhin, wenngleich ohne Rücksicht auf Erziehung, zurückgekommen, und hat Proben eines solchen Verfahrens gegeben. In seinem grossen Werke über Psychologie (*Ps. als Wissenschaft* Th. II. 1825. §. 148. W. VI. S. 327) sagt er: „Es ist längst bemerkt worden, dass die gewöhnlichen geometrischen Beweise nur einen Gedanken auseinanderziehen, den man, um ihn vollständig zu erreichen, unmittelbar durchschauen muss; die Geometrie für Anfänger ist längst vorhanden, aber die Geometrie für Denker soll noch geschrieben werden. Sie wird *weniger* von der Gleichheit zweier Figuren, deren eine unabhängig von der andern vorhanden scheint, und *mehr* vom Entstehen vieler Constructionen aus Einem Princip zu reden haben. Sie wird z. B. in einem Dreieck nicht eine Parallele mit der Grundlinie willkürlich ziehen, um die Proportionen in den Dreiecken nachzuweisen: sondern. nachdem eine Seite mit zwei anliegenden Winkeln gegeben worden, sogleich überlegen, dass diese Winkel sich auf die Gestalt des Dreiecks, mithin auf die Verhältnisse der drei Seiten beziehen, weil die Schenkel einen Grad von Convergenz an sich trägen und es von diesem Grade abhängt, wie weit man die Schenkel — stets die Grundlinie (als ihren verminderten Abstand bezeichnend) parallel fortschiebend verlängern müsse, damit der Abstand ganz verschwinde, und das Dreieck sich schliesse."

An derselben Stelle beweist er den Satz von der Summe der Dreieckswinkel aus dem *Begriffe der Richtung:* „Wenn für zwei convergente Linien der Unterschied ihrer Richtungen gegen eine dritte bestimmt ist, so liegt darin unmittelbar die Ungleichheit dieses Unterschiedes, das heisst, die Verschiedenheit ihrer Richtungen, und eben diese ist der dritte Winkel im Dreieck, der nur die 180° voll macht, welche zwischen jenen Linien an der dritten stattgefunden hätten, wenn sie parallel gewesen wären."

Einen Beweis des Pythagoreischen Lehrsatzes aus den in demselben liegenden Begriffen findet man in der Methaphysik Th. II. §. 175. (W. IV. S. 34).

Dasselbe Princip liegt den Definitionen der Elementarbegriffe der Geo-

Gebrauch aufs unangenehmste fühlbar, aufs nachtheiligste wichtig, — da es für *diesen* Gebrauch nicht auf die Resultate, noch auf ihre Zuverlässigkeit, sondern auf das *Denken selbst* und auf dessen musterhaften Gang ankommt.

Das strenge speculative Denken leidet keine Willkürlichkeiten. Nicht mehr noch weniger soll es enthalten, als was gerade nöthig ist, um die *innere Nothwendigkeit* des vorliegenden Lehrsatzes ganz und unmittelbar zu durchschauen. — Alle Willkürlichkeiten sind Individualitäten der Erfinder und Lehrer, sie halten die allgemeine Mittheilung auf, und sind ihrer nicht werth.

Die mathematische Analysis erlaubt sich jeden Augenblick Bequemlichkeiten, welche eine präcise Methode sich unmöglich gestatten kann. Einen Satz *durch Auflösung der Begriffe* (Analysis) beweisen, heisst, sich durch die gegebenen Begriffe selbst *hintreiben* lassen zu denen, welche die innere Nothwendigkeit des Satzes enthalten. Diese Nothwendigkeit liegt aber nicht in willkürlichen Hülfslinien, oder willkürlichen Rechnungen; sie ist überhaupt nicht entdeckt, so lange es zwei oder mehrere Beweise giebt, welche die Sache gleich deutlich machen. Und das, wozu die gegebenen Begriffe hin*treiben,* was sie herbei*fordern* können, ist gewiss *nur* das, was nothwendig und wesentlich zur Natur des Lehrsatzes gehört; aber darum ist auch das nicht Analysis, was die Willkürlichkeiten herbeizog.

Diese letztern sind es, welche das mathematische Studium schwer machen, und die Freude daran verbittern. Der Geist, der in die Sache selbst sich vertiefen und versenken wollte, wird von ihnen seitwärts gesprengt, durch eine Menge enger krummer Nebenwege umhergejagt; so geht die reine, heitere speculative Fassung verloren; und kommt man ans Ziel, was ist gewonnen? *Glauben* freilich muss man dem Beweise, denn Schritt vor Schritt betrachtet, war er ohne logischen Fehler; aber da man das Ganze nicht durchblickt, da vielmehr jeder einzelne Schritt einen *Absatz* im Denken

---

metrie zu Grunde, welche Herbart in der *Psychologie als Wissenschaft* Th. II. aufstellt:

„Die gerade Linie ist diejenige, deren Normalen (oder andre von ihr seitwärts ausgehenden Richtungen) sich stets parallel fortbewegen, während sie selbst gezogen wird.“ (W. VI. S. 136). „Parallelen sind vervielfältigte Darstellungen Einer Richtung“ (worauf sich das Nichtschneiden und der gleiche Abstand unmittelbar gründen a. a. O. S. 140). Das Perpendikel auf eine Linie ist diejenige Richtung, „welche mit zweien andern unter sich entgegengesetzten (die durch die Linie angedeutet werden) gar nichts gemein habe, sondern in Beziehung auf sie als völlig neue Richtung angesehn werden könne.“ (a. a. O. S. 304).

In wie weit Herbart an eine jener *„Mathematik für Denker“* entsprechende Schulmathematik dachte, lässt sich nicht ermessen, doch da er in der ersten der angeführten Stellen die *„Geométrie für Anfänger“* gelten lässt, scheint er sich mit einer Reform der Schulmathematik im angedeuteten Sinne nicht eingehender beschäftigt zu haben.

macht, — so hätte man beinahe eben so gern der Geschicklichkeit des Lehrers aufs blosse Wort geglaubt, als einem *solchen* Beweise. Gerade dem, der mit wahrem Gefühl den majestätischen Gang einer reinen Speculation zu bewundern und zu verehren fähig ist, der mit wahrer Unterscheidungskraft den Contrast erkennt zwischen ihr, und zwischen leeren losen Spitzfindigkeiten, willkürlich umhergezerrten Begriffen, tautologischen oder sophistischen Spielwerken, — gerade diesem muss es am unangenehmsten auffallen, wenn die Analysis mit einem nicht ganz edeln Ausdruck — von *Kunstgriffen* redet, — durch deren Hülfe aus einem Knäuel von Buchstaben ein anderer gemacht wird, der alsdann nach gewissen Mengen von Substitutionen, von Multiplicationen und Divisionen mit ganz fremden Grössen, von hin und hergeworfenen Gleichungen, fertig ist, um mit einem Schwert, das aus irgend einem Winkel der Rüstkammer herbeigeholt wird, zerhauen zu werden. Am Ende kommt oftmals eine so einfache Gleichung heraus, dass sie schon dadurch Verdacht erregt, das ganze Gewirre von Rechnungen, bei denen man die Aufgabe *vergisst, um sie aufzulösen,* könne dem *Wesen* der Wissenschaft wohl nicht zugehören.

Ein vortreffliches Beispiel von Verbesserung, das den strengen systematischen Forderungen völlig entspricht, giebt die combinatorische Begründung des binomischen und polynomischen Lehrsatzes, welche wir Hrn. *Hindenburg* verdanken. Aber für eine Veränderung im Ganzen hätte vorher die Metaphysik noch manche alte Schuld zu berichtigen. Besonders müsste durch sie die noch immer so mächtige Scheu vor dem Begriff des Unendlichen aufhören, die unsre Mathematiker bewegt, auf seltsamen Umwegen dasjenige *ohne* diesen Hauptbegriff ihren *Lehrlingen* deutlich machen zu wollen, was den *Erfindern* selbst nur *durch* ihn zugänglich wurde. Eine Menge kleinerer Uebel kann gleichwohl der Unterricht schon durch bessere Auseinandersetzung und Anordnung heilen. Darauf hinzuweisen, schien hier desto nothwendiger, je stärker vorhin der Pädagogik angemuthet war, der Mathematik als einer Hauptkraft des Unterrichts ein volleres Vertrauen zu schenken.[15]

---

[15] Die Methode der Mathematik ist später wiederholt von Denkern der Kritik unterzogen worden.

Hegel trifft in mehreren Punkten mit Herbart zusammen. Er erkennt, dass beim mathematischen Beweise nach Euklidischer Art „die vermittelnden Bestimmungen ohne den Begriff des Zusammenhanges, als ein vorläufiges Material irgendwoher herbeigebracht werden“; die Construction ist daher „ohne Verstand, da der Zweck, der sie leitet, noch nicht ausgesprochen ist.“ „Der Beweis ist nicht die Genesis des Verhältnisses, welches den Inhalt des Lehrsatzes ausmacht .... er ist eine äusserliche Reflexion, die von Aussen nach Innen geht, d. h. aus äusserlichen Umständen auf die innere Beschaffenheit des Verhältnisses schliesst.“ — Für die Geometrie hält Hegel eine derartige Darstellung für unvermeidlich, dagegen soll die Arithmetik analytisch gelehrt werden, d. h. in einer Reihe

ERSTER ABSCHNITT.

Ueber die Einrichtung des ABC der Anschauung.

Wenn man die Betrachtungen der Einleitung noch einmal versammelt: so zeigt sich ein dreifacher Zweck der hier gesuchten Elementarübungen; sie sollen die Anschauung bilden, der Erziehung helfen und die Mathematik vorbereiten. Ihre Einrichtung wird also erst durch das Zusammentreffen der Ueberlegungen, wozu eine jede dieser Absichten einladet, völlig bestimmt sein. Zuvor muss jede einzeln erwogen werden. Damit aber die daraus hervorgehenden Resultate sich geschickt zusammenfügen, damit nicht etwa ein scheinbarer Streit unter ihnen uns verführen möge, statt ihrer freundschaftlichen Vereinigung einen *beschränkenden Vergleich* stiften zu wollen: müssen wir noch einen Augenblick an die Frage wenden, *was* eigentlich jede der drei Absichten über die Anordnung unsrer Vorübungen zu entscheiden habe?

Wenn die Bildung der *Anschauung* sich als eine Sache der *Erziehung* von selbst darstellt, so musste dagegen die Einleitung zwischen diesen beiden und der *Mathematik* das Band erst knüpfen; welches zwischen der ersten und dritten nur noch sehr lose ausfiel. Bloss der, sehr allgemeine, Schluss: *was mit Plan, das geschieht*

---

von Aufgaben, nicht von Lehrsätzen erscheinen, wobei die Beweise als „überflüssiges Gerüst" entfallen und durch die Auflösungen ersetzt werden. (Vgl. Hegels *Logik* B. III, W. II. Ausg. V. S. 302 f. u. S. 274 f.)

Schopenhauer spricht in seiner drastischen Weise über die Euklidische Methode in *Die Welt als Wille und Vorstellung* III. Aufl. B. 1. §. 15. Er nennt die Euklidischen Beweise „stelzbeinig und hinterlistig", ja „Taschenspielerstreiche" und wirft ihnen vor, dass „bei ihnen die Wahrheit fast immer zur Hinterthür" hereinkommt. Doch findet er den Grund darin, dass Euklid die Anschauung nicht in ihr Recht setze, sondern „die logische Behandlungsart der Mathematik" wähle. Damit verfehlt Schopenhauer den Hauptpunkt: nicht die Vernachlässigung der Anschauung, sondern die nicht weit genug geführte Discussion der mathematischen Begriffe ist schuld an der Aeusserlichkeit der hergebrachten geometrischen Methode. (Vgl. Herbart *W.* XII. S. 380.) Einen Versuch die Geometrie nach Schopenhauers Auffassung darzustellen, hat Kosak im Schulprogramm von Nordhausen für 1852 gemacht.

Trendelenburg verlangt in den *Logischen Untersuchungen* (1840) im zweiten Bande S. 290 ff. die genetische Darstellung für die Mathematik und giebt im Pythagoreischen Lehrsatz eine Probe davon.

Von Pädagogen hat am lichtvollsten über die einschlagenden Fragen Mager gehandelt. Zuerst in der Schrift: *Ueber die Methode der Mathematik als Lehrobject und Wissenschaft* (1839); ferner in: *Die deutsche Bürgerschule* (1840) S. 167—193, und im dritten Heft der *Modernen Humanitätsstudien*, (die genetische Methode u. s. w.) S. 21 f., wo zugleich weitere Nachweise zu finden sind.

nach Begriffen, zeigte von der Nothwendigkeit, planmässig für die Reife der Anschauungen zu sorgen, hinüber nach der Wissenschaft, welche die Begriffe von dem Anschaulichen verarbeitet. Und *wenn* die Anschauung gelehrt werden sollte, so war klar, dass dieses, wie alles eigentliche Lehren, eine Ueberlieferung von Begriffen sein müsste. *Ob* aber, und *in wiefern* es überall möglich sei, die Bildsamkeit des Anschauens unter das Gebot der Lehre zu bringen: das blieb im Dunkeln; und wie konnte es anders, wenn nicht zuvor die *Natur* des Anschauens tiefer ergründet wurde? Das aber war nicht die Sache der Einleitung; es ist das Wesentlichste der hier anzustellenden Nachforschungen.

Daraus muss sich zuerst das Materiale, — daraus müssen sich die *Buchstaben* für unser ABC ergeben; *Sylben* aus ihnen zu bilden, oder mit andern Worten, das Materiale unter Begriffe zu bringen und aus diesen Lehrsätze zu machen,† das ist dann zweitens die Bitte, die wir an die Mathematik zu richten haben, und auf welche wir vorläufig das allgemeine Versprechen, und einige Nachricht erwarten, *wie* sie uns etwa zu Hülfe zu kommen denke, was sie geben, was sie zurückbehalten, welche Rücksicht sie dabei auf sich selbst nehmen werde? — Endlich wird noch die Pädagogik anzeigen, welche *äussere Form* sie dem Ganzen wünsche, welche Bequemlichkeiten sie anbieten könne, welche Erleichterungen sie dagegen zu empfangen sich verspreche? — Die Mathematik tritt also in die Mitte zwischen der Anschauung und der Erziehung; und darnach müssen auch die folgenden Betrachtungen sich ordnen.

I.

Grundlinien einer Theorie der Anschauung.

Da diese Theorie mit dem *äussern* Sehen, (dem Organ, dem Lichte u. s. w.) nichts zu thun hat, also von Perspective und Optik ganz schweigt; da sie sich eben so wenig auf die ästhetische Auffassung einlässt: so kann sie sehr kurz sein; denn es bleibt ihr bloss, den Act des Anschauens, das unmittelbare geistige Wahrnehmen und Fixiren des Sichtbaren, auseinanderzusetzen übrig. Nur erinnere man sich, dass hier vom Anschauen der *Form* die Rede sei. Also von einer *Zusammenfassung* des Gefärbten. (Man sehe Einl. I.) Durchaus aber nicht etwa von der Frage: durch welches „Fenster“ die *Dinge an sich* in die Seele steigen. —

Was das Auge sieht, das ist nie einfach. Es hat immer eine Ausdehnung nach Breite und Länge, nicht aber nach der *Dicke.* An

† Kürzer in der II. Ausgabe: „Daraus muss sich zuerst das Materiale für unsere Vorübungen ergeben. *Dasselbe* unter Begriffe zu bringen und aus diesen“ u. s. w.

diese bekannten Sätze wird hier nur erinnert. Auf der Fläche nun, welche in einer beträchtlichen Ausdehnung dem Auge gleichförmig sichtbar ist, würde das blosse körperliche Auge für sich ebenfalls gleichförmig verweilen, und eben darum keine Gestalten unterscheiden. Denn eine Gestalt ist begrenzt; und muss, um gesehen zu werden, durch einen eignen Act der Aufmerksamkeit aus jener Fläche herausgehoben werden. — Aber es ist auf derselben Eins vor dem Andern hervorstechend, das heisst, mit ungleicher Stärke wird Eins vor dem Andern wahrgenommen. Diese Ungleichheit des Auffassens kann wechseln, und wechselt wirklich. Bald ist des stärker Aufgefassten mehr, bald weniger; zuweilen sucht sich das Auge auf einzelne Punkte zu concentriren. Bald wandelt es hier und dort umher, bald nimmt es des vorhin einzeln Betrachteten eine kleine, eine grössere, eine noch grössere Menge, endlich das Ganze zusammen. Ein solches Zusammennehmen aller Theile *eines* Dinges, und Weglassen alles des übrigen zugleich Sichtbaren: — das ist es ohne Zweifel, wodurch die Gestalt dieses Dinges gefunden wird. Soll aber auch die *Lage* verschiedener Dinge gegen einander gefunden werden: so müssen die verschiedenen schon gemachten, und nicht wieder aufzulösenden Zusammenfassungen in eine neue Umfassung eingehn; schon zusammengesetzte Ganze müssen ein grösseres Ganzes geben. Dies kann so fort gehn. Die Pupille des Auges, die Augenbrauen, Augenlider u. s. w. machen zusammen das Auge; Augen, Ohren, Nase, Mund u. s. w. zusammen das Gesicht; das Gesicht mit den übrigen Gliedern den Körper; und mehrere Personen machen zusammen eine Gruppe. Indem wir diese Gruppe mit einem gebildeten Blick anschauen, ruhen wir nicht etwa gleichförmig, ohne Unterschied und Grenze, auf dem Ganzen; das gäbe ein Chaos von Farben, aber keine Gruppe von wohlgegliederten Menschen: sondern uns liegt wirklich auf die beschriebene Weise eine Zusammenfassung in der andern. Indem wir hinblicken, gestalten wir das Auge besonders, die Nase besonders, jede Person besonders; endlich gestalten wir aus dem allen zusammen die Gruppe.

Man erstaunt vielleicht über eine so verwickelte Thätigkeit, deren wir uns meist so wenig bewusst sind. Aber man wird weniger erstaunen, wenn man sich erinnert, wie unvollkommen, wie fehlerhaft diese Operation auch oft verrichtet wird. Freilich der Künstler kommt mit diesem Articuliren der Gestalten gänzlich zu Stande; aber dem gemeinen Blick fehlt Anfang und Ende, er kommt weder bis zu dem Kleinsten, noch bis zum Grössten. Irre und unbestimmt schwebt er in der Mitte umher; zweifelt, wie er sich theilen, — zweifelt, wie er das Getheilte verbinden solle. *Frappirt* von den Forderungen, die der Gegenstand an ihn macht, bildet er sich vielleicht ein, *genossen* zu haben; aber nur der Künstler, der des Gegenstandes mächtig ist, geniesst wirklich. — Vielleicht auch giebt sich der Ungeübte dem Vergnügen hin, an den sanften Krümmungen

auf- und abzugleiten, — spielt so durch die Gestalt hin, — und empfindet auf diese Weise wirklich den *Reiz* des Schönen. Die *ästhetische* Anschauung möchte in der That wohl mehr bei dem *fliessenden* Sehen, als beim fixirenden Fassen — anfangen, — nur nicht sich damit begnügen. Aber der Fehler, den jener Ungeübte machte, wird sich alsobald offenbaren, wenn er sich zum Nachzeichnen setzt. Will er — und das ist natürlich — auf eben die Weise reproduciren, wie er aufgefasst hat; will er den Griffel eben so sanft und allmählich, wie vorhin das Auge, gleiten lassen: so ist es unmöglich, dass er nicht bei der ersten krummen Linie, deren Fluss er nachzubilden denkt, in einen beträchtlichen Fehler verfalle. Denn eine krumme Linie ändert ihre Richtung bei jedem einzelnen Punkt nur unendlich wenig; wer also von Punkt zu Punkt fortgeht, bei dem häufen sich der unendlich kleinen Fehler unendlich viele, und bringen, so unmerklich einschleichend, das Ganze aus seiner Lage. — In der That ist auch das fliessende Sehen kein Auffassen der Gestalt; der letztern gehören alle ihre Theile *zugleich* zu, und alle wollen gleichförmig bemerkt sein. Jenem Ungeübten sollte der *Endpunkt* der krummen Linie das *letzte Resultat* aller ihrer Krümmungen werden; aber anstatt den Endpunkt mit dem Anfangspunkte nur *vermittelst* des von einem zu andern führenden Zuges zu verbinden, hätte er die Distanz derselben, und ihre Lage gegen den Rücken der Krümmung auf einmal, *unmittelbar auffassen* sollen; dann würde die krumme Linie sehr fest zwischen ihnen gelegen haben.

Laut des Vorigen, ist das Articuliren der Gestalten ein sehr zusammengesetztes und darum schwieriges Geschäft. Soll es nun leicht und für Jedermann zugänglich werden: so muss es in seine *einfachsten Bestandtheile zerlegt* werden, so dass man dieser sich einzeln bemächtigen könne, um sie erst nachher wieder zu verbinden.

Zusammenfassen heisst in der Kunstsprache combiniren; und eine grosse Zusammenfassung in kleinere und in die kleinsten zerlegen ist das umgekehrte Geschäft von dem, was die Combinationslehre zeigt, wenn sie von gegebenen, ganz einfachen Elementen nach und nach zu allen daraus zu machenden mehr und mehr zusammengesetzten Verbindungen fortgeht.

Es muss demnach hier von dem sogenannten *Combiniren überhaupt, ohne Wiederholungen,* das Wesentlichste eingeschaltet werden. Weitere Auskunft giebt unter andern Stahls *Grundriss der Combinationslehre. Jena und Leipzig,* 1800, S. 72 ff.

Die gegebenen Elemente, sie seien nun wirkliche Dinge, oder Zahlen, oder, wie hier, *gefärbte Punkte,* — pflegt man durch Buchstaben zu benennen. Um an einem kurzen Beispiele die Verbindungen, von denen hier die Rede ist, darzustellen, seien vorläufig nicht mehr als 5 Elemente gegeben, welche durch die Buchstaben *a, b, c, d, e,*

bezeichnet werden. Von ihnen werden erst 2, dann 3, dann 4, dann alle 5 zusammengefasst.* Alle dadurch mögliche Complexionen zeigt folgende Tafel:

a	*b*	*c*	*d*	*e*
	ab	*ac*	*ad*	*ae*
		bc	*bd*	*be*
			cd	*ce*
				de
		abc	*abd*	*abe*
			acd	*ace*
				ade
			bcd	*bce*
				bde
				cde
			abcd	*abce*
				abde
				acde
				bcde
				abcde

Man betrachte die Tafel aufmerksam, um zu sehen, ob man auf gleiche Weise auch dann alle Verbindungen aufzustellen wissen würde, wenn nur die vier Elemente *a, b, c, d,* gegeben wären? Es fiele alsdann *e* weg; und folglich alle Verbindungen worin *e* vorkommt. Diese stehn aber alle in der hintersten Columne unter einander; welche Columne man nur weglassen, — oder wieder hinzusetzen könnte, wenn zu den vier Buchstaben *a, b, c, d,* das *e* jetzt wiederum hinzugethan würde. So ist es auch leicht zu übersehn, was an der Tafel sich ändern müsste, wenn noch ein sechstes Element, *f,* dazu käme. Dann wäre noch eine Columne anzufügen, die oben mit *f* anfinge, durch die Klasse der Paare mit *af, bf, cf, df, ef,* unter einander gesetzt, fortginge, in der Klasse der dreifachen Verbindungen zuerst *abf* hätte, dann *acf* u. s. w., — endlich ganz unten mit einer

* (Anmerkung der II. Ausgabe.) Um dies, und das zunächst Folgende, worauf Alles ankommt, ganz leicht zu fassen: betrachte man einen Kupferstich, einen Grundriss u. dergl., worauf Gegenstände (genauer, die Endpunkte derselben) mit Buchstaben bezeichnet sind, die auf darunter geschriebene Namen hinweisen. Wo nun die folgende Tafel ein paar Buchstaben verbindet, da nehme man in dem Kupferstich die beiden damit bezeichneten Punkte zusammen; man kann sie aber nur dadurch zusammenfassen, dass man auf ihre Distanz achtet, oder die dazwischen mögliche gerade Linie in Gedanken zieht. Eben so, wo die folgende Tafel drei Buchstaben verbindet, da nehme man die drei zugehörigen Punkte zusammen, so findet man ein bestimmtes Dreieck, welches sie einschliessen; und für vier Punkte ein Viereck u. s. f.

neu hinzukommenden sechsten Klasse schlösse, in der aber für jetzt nichts anderes stünde, als *abcdef*. Es ist einleuchtend, dass auf eben die Weise ein siebentes Element, *g*, auch eine siebente Columne, ein achtes eine achte herbeibringen würde, — dass mit einem Wort für jede, auch noch so grosse Anzahl gegebener Dinge, sich alle mögliche Verbindungen nach dem angegebenen Muster würden auffinden lassen.

Wenn die Anschauung sich die Gestalt eines Gegenstandes richtig zueignen will, so soll sie, nach dem Vorigen, alle Theile desselben, oder alle die kleinsten Stellen, die man für die Anschauung *Punkte* nennen kann, *gleichförmig* auffassen. Aber der Punkte sind unzählig viele, und wir wollten das Geschäft dieses Auffassens erleichtern durch Zerlegung in seine einfachsten Bestandtheile. *Vor* der gleichförmigen Anschauung aller Punkte soll also die Zusammenfassung *einiger weniger* Punkte vorhergehn, um darnach mit diesen allmählich mehrere zu verbinden. Nehmen wir die ersten Punkte sehr nahe bei einander, fügen ihnen dann wieder die nahe liegenden an, und so fort, bis wir langsam von einem Ende des Gegenstandes zum andern gekommen sind: so giebt das ein gleitendes, fliessendes Sehen, dessen Nachtheile vorhin gezeigt sind. Gerade umgekehrt also müssen die zuerst zusammenzufassenden Punkte *so entfernt als möglich* gewählt werden, um dann allmählich die Mitte zwischen ihnen immer mehr und mehr auszufüllen. Ungefähr so pflegt auch der Zeichner zu verfahren, der zuerst die äussersten Contouren entwirft, dann, so zerstreut als möglich, in dem mittlern Raume dies und jenes andeutet, und die völlig zusammenhängende Ausfüllung bis zuletzt verschiebt. So wird dem Bilde seine richtige Lage gesichert. Aber wieder nur durch den geübten Zeichner, — die Versuche des Anfängers im Entwerfen der Umrisse sind sehr unsicher, sehr mühsam, oft langweilig, zuweilen fruchtlos. Aus sehr begreiflichen Ursachen. Der Umriss ist für ihn beides, zu arm und zu reich. Zu arm, — denn er ist nicht vorher geübt, die gesammte Anschauung des Originals so zu zerlegen, sie so von ihren Reizen zu entblössen, dass blosse Contouren übrig blieben; zu reich, — denn der Umriss besteht aus Linien; Linien aber enthalten immer zahllose Punkte, und geben noch eine unendlich grosse, statt einer einfachen Zusammenfassung. Auch bleibt immer noch die Neigung, die Linien des Umrisses fortfliessend zu sehen und zu zeichnen; und die daraus entstehenden Unrichtigkeiten ermüden die Geduld. An dem Original selbst, — nicht an dem dürftigen, reizlosen, selbst noch erst werdenden Umriss, — sollte sich, vor allem Zeichnen, die Anschauung gebildet und befestigt haben. In ihm sollte sie die *wirklich einfachen* Hauptbestandtheile seiner Form aufgesucht haben. Nachdem, durch Hülfe gewisser *constituirender* Formen, die Einbildungskraft sich der *Lage* des Ganzen völlig bemächtigt: nun sollte noch in dem Ganzen jedes kleinere Ganze, — und in diesen

kleinern die, wieder in jedem derselben enthaltenen, noch kleineren Ganzen, auf ähnliche Weise wie zuerst das grosse Ganze, von der Einbildungskraft fixirt werden. Dann war es Zeit zur Wiederverbindung des Vereinzelten, aus den Gliedern mussten die Körper, aus den Körpern die Gruppen hervorgehn. — Erst ganz zuletzt war es an dem Bleistift oder der Kreide, zu beweisen, die Einbildungskraft habe fest genug gefasst, die Anschauung sei reif gewesen.

Welches sind denn die, in dem Original aufzusuchenden, einfachen Hauptbestandtheile seiner Form? Das wird die Betrachtung jener combinatorischen Tafel entdecken. Fangen wir von vorn an! *Einfache Punkte,* — angedeutet durch die einzelnen Buchstaben *a, b, c, d, e,* — *sind Nichts für die Form.*† *Paarweise verbunden,* — wie *ab, ac,* u. s. w. — haben sie eine bestimmte Distanz, eine Länge, eine gerade Linie zwischen sich. Diese ist zwar etwas für das *Maass,* — denn sie hält eine gewisse Anzahl von Zollen, Fussen u. dergl., — aber die *Form* aller Linien ist die gleiche, sie seien lang oder kurz, — oder vielmehr, *auch hier ist noch keine Form. Eine solche giebt zuerst, und also am einfachsten die Verbindung dreier Punkte.* Werden derselben *vier,* oder mehrere zusammengesetzt: so sind die vorigen *Verbindungen zu dreien* darin enthalten, und *können daher als die Grundbestandtheile aller zusammengesetzten Formen angesehen werden.*

Wie aber dasjenige, was dem Maass und der Grösse nach verschieden ist, *noch keine Form* giebt: so besinne man sich gleich hier, dass hinwiederum durch die Gestalt *keine* Grösse bestimmt wird; denn eine Gestalt bleibt dieselbe, sie zeige sich vergrössert oder verkleinert. Ein gutes Portrait hat mit seinem Original die Gestalt gemein, wenn es auch ein Miniaturgemälde ist. Diese Unterscheidung ist für die Folge wichtig. —

Man würde demnach, um z. B. die Anschauung eines Gemäldes zur Reife zu bringen, zuerst aus dem Hauptumriss drei einfache, möglichst entfernte, an den Enden der Figur hervorragende Punkte, *a, b, c,* dann mit *ab* anstatt *c* einen vierten, *d,* alsdann *acd,* und darauf *bcd,* (um alle dreifache Verbindungen der ersten vier Punkte zu erschöpfen,) zusammennehmen, damit die gegenseitige Lage der jedesmal verbundenen drei Punkte aufs genaueste bemerkt werde. Man würde ferner einen fünften Punkt, und später einen sechsten hinzufügen, und von den dadurch mit den ersten vier Punkten entstehenden Verbindungen wenigstens *einige,* wenn auch der Kürze wegen nicht alle, besonders auffassen: — man würde dann wohl kaum noch einen siebenten und achten Punkt nöthig haben, sondern hierin überhaupt nur so weit fortgehn, als hinreichend wäre, um die Lage des gesammten Hauptumrisses völlig in der Einbildungskraft

---

†) II. Ausgabe: *„sind Nichts, weder für die Form, noch für das Maass.*

zu befestigen; wozu denn für den einen mehr, für den andern weniger gehören wird. — Weiter würde man zu den Umrissen der *Theile* des Ganzen übergehn, und mit ihnen, wie mit dem Hauptumriss, verfahren. Bis in die Theile der Theile würde man, nach Gutfinden, dasselbe Geschäft mehr oder weniger weit fortsetzen. Um die kleineren Umrisse dann mit den sie umfassenden grössern, und alle Nebenumrisse mit dem Hauptumriss zu verbinden, dürfte man nur die Punkte der einen mit denen der andern auf eine ähnliche Weise zu Dreiecken zusammennehmen. — Dabei würde die combinatorische Tafel dienen, um alle Verwirrung zu vermeiden; durch sie würde man unter den vielen Möglichkeiten, die hier zur Wahl vorliegen, stets orientirt sein. Mit Hülfe der nämlichen Tafel ginge man auch zu vierfachen, — fünffachen, — mehrfachen Verbindungen fort, und suchte so allmählich das Auge von den Vereinzelungen zur gleichförmigen Anschauung des Ganzen wieder zurückzuführen.

So *würde* man verfahren können, wenn man voraussetzen dürfte, das Auge besässe die Fertigkeit, alle Dreiecke, das heisst, alle einfachen Grundgestalten, genau aufzufassen, und sie von einander mit Sicherheit zu unterscheiden. Denn freilich, ohne eine solche vorgeübte Fertigkeit könnte es nicht fehlen, dass die vielen hiebei entstehenden Dreiecke unter einander in eine neue Verwirrung geriethen. Ohne eine schon gewonnene Leichtigkeit in der Unterscheidung triangulärer Formen würde das Auge nur *scheu* und *ängstlich* werden, durch so viele Zergliederungen eines einfachen Anblicks. Und wären die vorkommenden Dreiecke nicht auch, zugleich mit dem Anschauen, schon unter *Begriffen* gedacht: so könnte der Lehrer mit dem Zögling über das Angeschaute nicht reden und gegenreden; wie genau der Zögling die Dreiecke gesehn oder nicht gesehn habe, das entzöge sich der Sprache, und wäre keiner Nachfrage zugänglich.

Jenem Verfahren muss also eine Reihe von Vorübungen vorausgeschickt werden, welche zugleich die *Anschauungen* und die *Begriffe* aller triangulären Formen geläufig macht. — Dies ist, wenn der Ausdruck hier erlaubt ist, die *Deduction* des ABC der Anschauung.†

II.

Ueber die mathematische Bestimmung der Elementarformen.

Bedürfte der so eben geführte Beweis, dass die wahren Elemente aller Form die Dreiecke sind, noch einer Bestätigung: so würde für ihn die Mathematik durch ihr, von jeher beobachtetes Verfahren

† Zusatz der II. Ausgabe: „Man muss sie ganz und im Zusammenhange verstehn, um in die Meinung der gegenwärtigen Schrift eingehn zu können."

zeugen; denn sie sucht sich aller Formen stets durch die darin vorhandenen, oder darin möglichen Dreiecke zu bemächtigen.

Diese Triangel pflegt sie durch wirkliche, zwischen den Endpunkten gezogene, gerade Linien zu versinnlichen. Es ist zwar klar, dass durch die Linien nur die *Entfernungen* der Endpunkte ausgedrückt werden; dass eigentlich die *gegenseitige Lage* der Endpunkte das Dreieck ausmacht; dass ein einigermaassen geübter Blick jene Versinnlichung entbehren kann, und dass man daher ein Gemälde, oder auch nur einen Umriss, den das Auge fassen soll, sehr mit Unrecht durch wirkliches *Hinzeichnen* der dabei zu betrachtenden Dreiecke entstellen würde. Dagegen aber bedarf es der Versinnlichung desto mehr bei den Vorübungen; hier müssen die Linien, welche den Triangel einschliessen, aufs deutlichste ins Auge fallen. —

Aber nicht nur mit einem oder einigen, — sondern mit allen möglichen Dreiecken soll durch unsre Vorübungen die Einbildungskraft vertraut werden; einen alten Bekannten soll sie wieder erblicken in jeder Lage dreier Punkte, die nur immer dem Auge vorkommen mag. Ist diese Forderung nicht noch immer unendlich gross? In der Weite des Raums, kann man da nicht mit grenzenloser Willkür drei Punkte so mannigfaltig verschieden umherstreuen, dass der, welcher alle mögliche Lagen derselben zu kennen vorgäbe, sogleich beschämt stehn müsste? —

Wer hier im Ernste an die unendliche Weite des Raums appelliren würde: der müsste vergessen haben, dass die Grösse zur Gestalt nichts thut; — und durch diese Bemerkung schwindet denn schon die geglaubte Mannigfaltigkeit der möglichen triangulären Formen gar sehr zusammen.

Die letztern lassen sich im Kleinen so gut wie im Grossen darstellen. Sei Eine Seite eines Dreiecks etwa ein Fuss: so braucht sich diese bei der Veränderung der Gestalt nicht mit zu verändern; im Gegentheil, wüchse sie in gleichem Verhältniss mit den übrigen Seiten fort: so bekäme man zwar andre und andre Grössen, aber gar keine neue Form. Gerade damit, und in so fern die *Form* sich *umbildet*, muss Eine Seite *sich gleich bleiben, während* die andern zu- oder abnehmen. Alle Dreiecke, welche nur Vergrösserungen oder Verkleinerungen von einander wären, sind hier ausgeschlossen; sie sind für die Form nur ein einziges. Dagegen muss die Einbildungskraft geübt werden, dies einzige in jeder Grösse für das gleiche zu erkennen.

Dennoch bleibt die Menge möglicher dreieckiger Formen unendlich. Aber nur in so fern, dass sich *zwischen* zwei, einander schon nahe kommende immer unendlich viele unendlich nahe in die Mitte legen lassen, die von einer zur andern einen stetigen Uebergang ausmachen. Die unendlich nahen unterscheidet dann freilich das Auge nicht, — und eben darum ist es möglich, für die Anschauung

eine gewisse, nicht übermässig grosse, Anzahl von *Musterdreiecken* aufzustellen, unter denen sich immer ein Paar anbieten werden, um jedem, irgend vorkommenden Triangel seinen nah begrenzten Platz in ihrer Mitte anzuweisen. —

In der Geometrie werden allenthalben Dreiecke mit einander verglichen, in wie fern sie durch einige ihrer Winkel und Seiten auf gleiche Weise bestimmt, und folglich gleich sind. Ist nun dadurch ausgemacht, *dass* sie in der Form, oder in der Grösse, oder in Beidem übereinkommen: so bekümmert man sich nicht weiter um die Frage: *welche* Form sie haben, und vermöge jener Bestimmungen haben müssen? Das *sieht* zwar das Auge in der Zeichnung; aber es *merkt* nicht, weil es nicht aufmerksam gemacht wird. Auch gehört die wirkliche, wissenschaftliche Angabe der Form eines Dreiecks nicht für die Geometrie, sondern erst für die spätere Trigonometrie; nur dass auch diese zwar dem Verstande allgemeine Regeln darüber, aber der Einbildungskraft keine Bilder dazu giebt. So ist also die *Versinnlichung trigonometrischer Lehren* unsern Vorübungen überlassen. Dadurch ist der *Ort* in der Mathematik näher bestimmt, wo die Bildungsmittel für die Anschauung liegen; auch das *Verhältniss,* worin die Vorübungen zu der Wissenschaft stehn.

Das Dreieck *überhaupt* war die *Grundform* für die Anschauung; das *rechtwinklichte* Dreieck *insbesondre* verschafft der Trigonometrie die *Grundbegriffe* zur Bestimmung aller übrigen Dreiecke. *Den* Gang müssen auch die Vorübungen gehn, um der Wissenschaft zu folgen, so fern sie können.

So fern sie können! Aber die eigentliche Grundlage der Trigonometrie ist die höhere Analysis. — *Wir* müssen unsre Grundlage aus der Erfahrung entlehnen; müssen durch empirisches Messen gewisse Verhältnisse — bloss *finden,* deren Nothwendigkeit die Wissenschaft beweist; — müssen auf unvollkommne Inductionen hin gewisse Sätze *glauben,* deren Allgemeinheit die Theorie bewährt. —

Die Strenge der Beweise ist nicht für kleine Knaben; — desto mehr ist für sie die mannigfaltige Versinnlichung von Zahlen, Brüchen, Rechnungen, zu denen die Dreiecke beständig veranlassen. Diese Gelegenheit, der *Arithmetik mehr Deutlichkeit* zu verschaffen, muss, so weit es nur möglich ist, benutzt werden.

Besonders wird auch hier der schon in der Einleitung gewünschte Vortheil erreichbar sein, nicht nur einzelne Grössen, sondern die ganze Masse der Dreiecke, als *fliessend,* als in stetigem Uebergange begriffen, darzustellen.[16] Sogar der Sinn der trigono-

---

[16] Vgl. unten Zweiter Abschnitt III am Anf., IV am Anf. u. VII. Das naheliegendste Mittel, die Raumgrössen als fliessende vorstellig zu machen, ist die Verwendung beweglicher Stäbchen zur Construction der Figuren, mit deren Hülfe die ganze Reihe der Dreiecke durchlaufen werden kann.

metrischen Differentialformeln könnte hier im voraus anschaulich gemacht werden. —

Es wird also Hoffnung sein, dass durch einerlei Beschäftigung die mathematische Einbildungskraft erzeugt, der Verstand vorgeübt, und das Interesse für die gesammte Wissenschaft angeregt werden kann.

III.

Pädagogische Rücksichten.

Seit Pestalozzi's Experimenten darf man der Erziehung um einen Grad leichter zutrauen, sie werde sich kräftig genug fühlen, um gegründete Pläne nicht so gar schnell ins Reich frommer Wünsche zu verweisen. Namentlich die Versinnlichung trigonometrischer Lehren ist gegen jeden Zweifel, den man sonst über ihre Ausführbarkeit hätte hegen können, gesichert durch jene Vierecke, Cirkel und Hornblättchen, die in Pestalozzi's Schule so trefflich wirken. Das nämliche zwanglose Zeichnen auf Schiefertafeln, was die überflüssige Thätigkeit der Hände dort so glücklich ableitet, muss auch der Trigonometrie die frühesten Dienste leiten. Unentbehrlich sind besonders die Hornblättchen; diese müssen die ersten rechtwinklichten Triangel aufnehmen, und den Knaben zum Nachzeichnen derselben fast einzig anführen. Kinder, die, wie Pestalozzi's Kinder, den Cirkel aus freier Hand zu zeichnen wissen, diese sind völlig vorbereitet, den trigonometrischen Unterricht der Hornblättchen zu empfangen, und mit hinreichender Genauigkeit dessen Gebote zu erfüllen.

Will man indessen alle Vortheile benutzen, welche die Erziehung durch ferne Vorbereitungen verschaffen kann: so *lässt sich* auch für den gegenwärtigen Zweck eine Anregung der Aufmerksamkeit schon in den frühesten Kinderjahren *denken,* und — wenigstens ohne Gefahr versuchen.* Die Vorschläge dazu wären etwa diese:[17]

* (Anmerkung der II. Ausgabe.) Schon in der ersten Ausgabe waren die Worte: *lässt sich denken,* durch den Druck ausgezeichnet; und überhaupt stand Alles genau wie hier. Aber es scheint, dass nicht alle Leser die Gefälligkeit gehabt haben, genau zu lesen, was da stand. Folgende Stelle ist aus Nr. 32 der göttingischen gel. Anz. von 1804: „deren einer (es ist die Rede von Pestalozzi's Anhängern) sich so weit vergessen hat, zu versichern, dass, wenn nur die Aufmerksamkeit aller Säuglinge von den

[17] Die Anregung zu dem vielbespöttelten Unterricht in der Wiege rührt von Pestalozzi her, der sie seinerseits in einer Bauernhütte gewonnen. Vgl. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* W. 1820. V. S. 204. „Wir sind nicht einmal so weit, als das Appenzeller Weib, das seinem Kinde schon in den ersten Wochen seines Lebens einen mit vielen Farben bemalten, grossen, papiernen Vogel über die Wiege hängt und auf diese Weise bestimmt den Punkt bezeichnet, an welchem die Kunst anfangen sollte, dem Kinde die Gegen-

Sobald das Kind in der Wiege Aufmerksamkeit auf äussere Gegenstände zeigt, hänge man an einem bequemen Platze der Wiege gegenüber eine dunkle Tafel auf, (nur nicht eine völlig schwarze, denn diese Farbe meidet das Auge des Kindes, — lieber eine bräunlich gesprenkelte;) unten vor der Tafel sei eine Console befestigt, von ebenfalls dunkler Farbe. Darauf stelle man täglich — nicht etwa sehr bunte Gegenstände von vielen grell contrastirenden Farben, — sondern Dinge von einfacher, nur heller Farbe, und von angenehmer und leichtfasslicher Gestalt: — täglich etwas Neues, doch mit Wiederholungen des schon Vorgekommenen. Ein Ei, eine Orange, — einen Strauch mit wenigen Blättern, — eine wohlgeformte Tasse, Schale, Kanne, — Gläser, Dosen, Uhren, — späterhin eine oder zwei, doch nicht an einander gedrängte, Blumen, — endlich, wenn man will, eine Büste, eine ganze Figur. Man hüte sich vor zu grosser Freigebigkeit mit Blumensträussen, vielfarbigen Bildern u. dergl.; das Auge soll nur mässig gereizt, und in Dingen, die es *rein auffassen* kann, unterrichtet werden. — Aber neben jenen Gegenständen können an der Tafel wohl noch einige gelbe Nägel Platz finden, die durch ihren metallischen Glanz das Auge besonders für sich gewinnen werden. Ihrer drei, weit aus einander geschlagen, sind genug; das Dreieck, was sie bilden, kann man täglich verändern; — so können

ersten Tagen ihres Lebens an auf glänzende Punkte gerichtet würde, damit sie die Gestalt des Dreiecks fest ergriffen, auf dessen Vorstellung *alle Erkenntniss in der Welt* beruhe, eine Verbesserung des menschlichen Geschlechts erfolgen würde, dadurch auch die *moralischen* Uebel verschwinden müssten, die die — *französische Revolution* hervorgebracht haben.“ Durch welche Traditionen mag doch der Mythus von den Nägeln gegangen sein, dass er, in der kurzen Zeit von 1802 bis 1804, von seiner ersten kindlichen Rohheit zu dieser prachtvollen Ausschmückung hat gelangen können?[18]

stände der Natur zum festen und klaren Bewusstsein zu bringen ... Wer es gesehen, wie das zwei- und dreiwöchige Kind mit Händen und Füssen nach diesem Vogel hinlangt, und sich dann denkt, wie leicht es der Kunst möglich wäre, durch eine Reihenfolge solcher sinnlicher Darstellungen ein allgemeines Fundament der sinnlichen Anschauung aller Gegenstände der Natur und der Kunst bei dem Kinde zu legen, das dann allmählich auf vielseitigen Wegen näher bestimmt und immer weiter ausgedehnt werden könnte, wer sich dies Alles denkt und dann nicht fühlt, was wir bei unserm nicht bloss gothisch-mönchischen, sondern noch als gothisch-mönchisch erlahmten und uns selber zum Ekel gewordenen Erziehungsschlendrian versäumen, wahrlich bei dem sind Hopfen und Malz verloren. Mir ist der Appenzeller Vogel, wie dem Egyptier der Stier, ein Heiligthum und ich habe Alles gethan, meinen Unterricht bei dem Punkte, von welchem das Appenzeller Weib ausgeht, anzufangen“ ...

[18] Der Recensent dachte an eine Stelle aus Pestalozzi's *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,* in der allerdings von dem „Jammer unserer elenden Maskeraden-Revolution“ die Rede ist, als dessen Quelle der schlechte, durch das ABC der Anschauung zu verbessernde Unterricht bezeichnet wird. Pestalozzi, W. a. a. O. S. 255.

unsre Elementarformen die früheste Bekanntschaft des Kindes werden. —

Die theils systematischen, theils ästhetischen Gesetze, welche die gesammte Erziehung beherrschen, müssen sich einigermaassen auch schon zum ABC der Anschauung herablassen, um demselben seine Anordnung zu geben. — Wollte man eine Rhapsodie zusammengereihter einzelner Aufgaben daraus machen, so würde es keine gesammelte Kraft, auf die man rechnen könnte, im Zögling hervorbringen. Auch ziemt es sich gerade für die der Mathematik verwandten Beschäftigungen am ersten, systematischen Geist in dem Knaben anzuregen, ihn an consequentes und vollständig durchgeführtes Denken zu gewöhnen. Die Verhältnisszahlen der rechtwinklichten Dreiecke dienen, glücklich genug, zum *Princip*, worauf alle folgende Rechnungen sich stützen können. Auch ist es für Knaben keine geringe geistige Eroberung, wenn sie im Stande sind, mit Hülfe jener Zahlen das ganze weite Feld der möglichen dreieckigen Gestalten mit gemessenem, gleichförmigem Schritt ganz und gar zu durchwandern.

Das ABC der Anschauung ist zwar nur der Prolog zur Mathematik, — und sie ist es eigentlich, die durch Leitung, Spannung, Bewegung, Befriedigung des speculativen Interesse, in Form eines Kunstwerks erscheinen sollte. Aber dazu hat schon der kleine Prolog das Seinige vorzurüsten. Er für sich sei klar, sinnlich, rund; aber vor allen Dingen zeige er von dem Kleinen auf das Grosse, — mache allenthalben die Nähe der grossen Wissenschaft fühlbar, spende manchmal eine kleine Gabe in ihrem Namen, lasse durch ihre unsichtbare Hand hie und da einen Knoten lösen, einen Fehler berichtigen, — aber auch durch ihre Allwissenheit Fehler ans Licht treten, welche alsdann die Zeichnungen, die Instrumente, die unvollkommnen Rechnungen bekennen müssen. Missverstand und Achtlosigkeit dürfen vollends gar nicht hoffen, ungeahndet durchzuschleichen.

Ein Haupterforderniss eines guten pädagogischen Plans besteht darin, dass er *geschmeidig* genug sei, um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen. Wo Mehrere zugleich unterrichtet werden sollen, da vorzüglich bedarf es der Kunst, den schnellern Köpfen freie Bewegung zu verschaffen; ohne sie von der allgemeinen Strasse, auf welcher die Menge fortgeht, zu entfernen, oder sie gar einen Vorsprung gewinnen zu lassen, durch den die Gesellschaft getrennt würde. Das gemeine Verfahren, nach den Mittelmässigen das Maass zu nehmen, und daherein Alle zu zwängen, ist offenbar nachtheilig für die Meisten, und für die Besten; dies Maass ist zugleich zu gross und zu klein, — zu klein gerade für die, deren Bildung sich am meisten belohnen würde. — Um jene Geschmeidigkeit des Plans zu erhalten; muss das, was zur Hauptidee desselben wesentlich und nothwendig gehört, genau geschieden werden von

den bloss nützlichen Erweiterungen; solcher Erweiterungen aber muss man genug in Bereitschaft haben, — man muss mit Leichtigkeit in sie abzulenken wissen, — und sie müssen, als für die Fähigern bestimmt, zu etwas höheren wissenschaftlichen Stufen hinaufleiten. — Der Versuch, diesen allerdings schwierigen Forderungen zu entsprechen, ist in der folgenden Darstellung des ABC der Anschauung durch die *Episoden* gemacht, die sich an mehrern Orten eingestreut finden. Es ist nicht nöthig, sie ganz durchzugehn; man gebrauche sie nach Gutdünken. Man kann auch die erste Episode theilen, um, was dort vom Cirkel und der Ellipse gesagt ist, etwa nach der fünften Abtheilung einzuschieben. — Freilich wird es einiger Kunst bedürfen, wenn man beim Unterricht von Mehrern Einige vorwärts führen will, ohne dadurch die Andern in den Wiederholungen und Uebungen des vorher Gelernten zu stören, — selbst ohne sie dabei aus der Acht zu lassen. Aber diese Schrift zählt überhaupt auf pädagogische Kunst und Gewandtheit; sie möchte eben zur Vervollkommnung und Verfeinerung dieser Kunst eine kleine Veranlassung liefern. Keinesweges hofft sie, an dem Verdienst der Pestalozzi'schen Bemühungen Theil zu nehmen, wodurch selbst der Haufe der schlechten Schulmeister fähig werden soll, zum Organ eines eben so leichten, als genau abgewogenen Unterrichts zu dienen.

ZWEITER ABSCHNITT.

Darstellung des ABC der Anschauung.

Die Ueberlegung der Gründe und Rücksichten ist in der Einleitung und im ersten Abschnitt deshalb so lang gewesen, damit der darauf beruhende Vorschlag selbst desto kürzer sein könne. Die Theorie muss allemal dem Versuch und der Erfahrung etwas übrig lassen, zu ändern, zu füllen und anzufügen. Und wenn auch in der Ausübung der Erfolg den Erwartungen gar nicht entspräche: so könnten dennoch die Gründe ihren Werth behalten, nur dass man noch vorsichtiger aus ihnen folgern müsste; dahingegen ein grosser Plan mit Recht verlacht wird, wenn er an kleinen Schwierigkeiten scheitert. So viel Bestimmtheit wird indessen der vorzulegende *kleine* Plan hoffentlich haben, als nöthig ist, damit *unter der Aufsicht gebildeter Männer* Versuche darnach gemacht werden können.

I.

Erste Anfänge.

Schon das fünf- oder sechsjährige Kind kann sich üben, mit dem Griffel auf der Schiefertafel gerade Linien zu ziehn, und sie auf verschiedene Weise zusammenzufügen. Dabei suche man sich ganz und gar des Pestalozzi'schen Ganges zu bemächtigen. — Vor allem darf die ermüdende Beschäftigung, eine Linie nach der andern hinzuzeichnen, nicht die einzige Unterhaltung, — es muss vielmehr bloss Nebensache sein, während man das Kind durch Vorsprechen unterrichtet, und es nachsprechen lässt. Mund und Hände müssen zugleich in Bewegung gesetzt werden, und indem das Auge sich seiner Linien bemächtigen soll, muss auch die Einbildungskraft und das Ohr gehütet werden, nicht gar zu interessanten Eindrücken nachzugeben. Es giebt ja, leider, der mechanisch zu lernenden Dinge so viele; häufe man diese zusammen, damit sie dem hungernden Geiste durch ihre Menge ersetzen, was ihnen an Inhalt abgeht!

Das Linienzeichnen muss auf die Art wochenlang täglich geübt werden. Um es zu erleichtern, und damit man gar nicht nöthig habe, dabei mündlich nachzuhelfen, (welches jenen andern Unterricht stören würde,) ritze man die Horizontal- und Perpendicular- und schrägen, rechts und links steigenden und fallenden Linien, wie sie sich entweder durchkreuzen oder parallel neben einander fortlaufen, — auf Hornblättchen ein; welches sehr leicht und genau mit der *Spitze eines Federmessers* geschieht, das man neben einem metallnen Lineal nur sanft fortführt. Der Griffel muss nun allemal *wohlgeschärft* sein; und die Schiefertafel durchaus *nur* mit *reinem Wasser* gesäubert werden. Alsdann wird das Kind sehr bequem, und ohne die Hand an ein nachtheiliges Drücken zu gewöhnen, dem Muster nachzeichnen, was auf dem Hornblättchen wie eine feine weisse Linie deutlich erscheint, indem das letztre auf der schwarzen Schiefertafel liegt. Eben so bequem und genau und sanft wird dies Blättchen, auf die gezogene Linie gedeckt, dem Kinde anzeigen, wo und wie weit es gefehlt hat. — Natürlich braucht das Kind mehrere dergleichen Hornblättchen nach einander; auf dem ersten sei nur eine einzige Linie gezogen, die aber *in allerlei Lagen* auf der Tafel gezeigt, gehörig benannt und nachgezeichnet wird; dann geht man ganz allmählich zu verwickeltern Zusammenfügungen und Durchkreuzungen mehrerer Linien fort. Weiterhin lässt man Cirkel zeichnen, die Anfangs nicht zu klein sein dürfen; der Durchmesser habe wenigstens 2 Zoll. In der Folge können sie grösser und kleiner werden.

Diese Uebungen werden, stets dem übrigen Unterricht bei-

gemischt, vielleicht Jahre hindurch von Zeit zu Zeit erneuert werden müssen, ehe sie ganz gelingen. Erst wenn sie zur Fertigkeit gediehen sind, kann man mit völliger Sicherheit der Sache näher treten.

II.

Erste Bestimmungen von Maass und Gestalt.

Damit das gebräuchliche Maass dem Auge bekannt werde und ihm beständig vorschwebe, grabe man in den hölzernen Rahmen der Schiefertafel die Länge eines Fusses. Der Fuss sei durch einen grössern Strich in Hälften, durch kleinere in zwölf Zolle getheilt. — Das Kind übe sich, einen, zwei, drei Zolle genau nachzuzeichnen, oder vielmehr auf gezogenen geraden Linien abzutheilen; es nehme zur Probe wieder ein Hornblättchen, worauf ein paar Zolle bezeichnet sind. *Ueberhaupt wird der Gebrauch der Hornblättchen mit den erforderlichen eingeritzten Figuren in der Folge allenthalben vorausgesetzt.*

Wenn ein Gegenstand verkleinert oder vergrössert wird, so dass die Gestalt gleich bleibt: so lässt sich das Maass als verhältnissmässig mit verkleinert und vergrössert betrachten; dann bleiben alle Zahlen, welche angeben, wie vielmal das Maass oder dessen kleinere Eintheilungen in dem Gegenstande enthalten seien, ganz unverändert. Um die Kinder an diese, für die Folge nothwendige Vorstellungsart zu gewöhnen, lasse man sie den Fuss mit seiner Eintheilung mannigfaltig verkleinert nachzeichnen; bald nach Willkür; — bald bestimme man auch, das Ganze solle nur halb so gross werden, oder ein Drittel, zwei Drittel des wahren Fussmaasses betragen u. s. w.

Die Gestalt eines Dinges wird theils durch die *Proportionen* der an ihm vorkommenden *Längen,* theils durch die *Beugungen* und *Winkel* bestimmt; — nicht erst durch Beides zusammen genommen, sondern jede dieser Bestimmungen reicht für sich hin, die Gestalt festzusetzen, an der sich dann auch die andre Bestimmung von selbst und nothwendig vorfinden wird.* Daraus folgt Vieles für

* (Anmerkung der II. Ausgabe.) Diese Stelle ist in einer sehr schätzbaren Recension als ein Uebereilungsfehler getadelt; und freilich darf man nur eine Seite eines Polygons sich selbst parallel verschieben, so scheint es, als ob die Winkel die nämlichen blieben, während doch die Proportionen der Seiten sich verändern. Allein das ABC der Anschauung kennt kein Polygon nach mathematischem Sprachgebrauch; *ihm ist jede Distanz eine Linie;* folglich jede Figur schon durch die blossen Distanzen ihrer Winkelpunkte auf alle mögliche Weise in Dreiecke zerlegt. Hieraufberuht der Sinn dieser Schrift und der getadelten Stelle.

das ABC der Anschauung. Es muss auf beiderlei Weise die Gestalt fixiren lehren; es muss auch zeigen, wie aus einer Bestimmung sich die andre ergiebt. Das Letztre wird das Hauptgeschäft aller folgenden Sätze sein. Für jetzt kommt es zuerst darauf an, die *ursprüngliche Auffassung* der Gestalt zum deutlichen Bewusstsein zu erheben. — Die Proportionen der Längen sind *Begriffe,* und manchmal so schwierige Begriffe, die ohne die Wissenschaft gar nicht verstanden werden können; aber die Winkel sind *Anschauungen;* durch sie wird unmittelbar die Gestalt wahrgenommen; — sie müssen nur sehr genau unterschieden werden, wenn sie dieselbe mit Sicherheit bestimmen sollen. Darum ist das Unterscheiden der Winkel die nächste Uebung, welche hier folgt.

Das Kind zeichne einen Cirkel. Durch dessen Centrum ziehe es eine Horizontallinie, und eine Perpendicularlinie; so ist der Cirkel in Viertel oder in Quadranten getheilt. Wieder andre Linien, durch den Mittelpunkt gezogen, müssen jeden Quadranten in Drittel zerschneiden; also den Cirkel in Zwölftel. Endlich lasse man von jenen Dritteln noch Drittel, oder Neuntel des Quadranten, durch kleine Striche auf dem Umkreise bemerken. Sagt man nun dem Kinde, dass die kleinsten so entstandenen Theile des Umkreises gewöhnlich noch in zehnmal kleinere Theile getheilt werden, die man *Grade* nennt: so wird es am Quadranten die Grade zu zehnen zählen können: 10, 20, 30,... bis 90.

Aus der so entstandenen Figur müssen nun andre einfachere abgezeichnet werden. Zuerst die Horizontal- und Perpendicularlinien; aber nur bis an den Punkt, wo sie rechtwinklicht zusammenstossen. Dann nehme man etwa den Winkel von 60^0 und lasse ihn einzeln noch einmal nachbilden; — den Winkel von 40^0, von 30^0, u. s. f. Die Schenkel müssen bald grösser, bald kleiner, auch unter einander von ungleicher Länge gezeichnet werden, damit es sich zeige, dass nur das Zusammenstossen der Linien den Winkel ausmacht.

Um den Irrthum zu vermeiden, als hätten die Grade eine bestimmte Grösse, kann man grössere und kleinere Cirkel auf die vorhin angegebene Weise eintheilen, und aus ihnen die nämlichen Winkel nachzeichnen lassen, wodurch es sichtbar werden wird, dass der Winkel von einer bestimmten Anzahl Grade immer derselbe ist, er mag aus dem grössern oder kleinern Cirkel genommen sein.

Ferner, wenn das Kind eine Menge Cirkel, grössere und kleinere, so verschieden als möglich, neben einander auf der Tafel gezeichnet hat: so wische man von einem die Hälfte, von einem andern ein Viertel, von einem dritten $^7/_{12}$, $^{10}/_{12}$, $^5/_{12}$, u. s. w, weg; und lasse das Kind in Graden angeben, wie gross der noch übrige Bogen, — alsdann auch, — wie gross das Weggewischte sei. Darauf lasse man es den Mittelpunkt wieder suchen, und endlich jeden Cirkel wieder herstellen. Späterhin kann man Bogen von verschiedenen Cirkeln

an einander setzen lassen, damit das Kind die mannigfaltigen daraus entspringenden Figuren kennen lerne.[19]

III.

Rechtwinklichte und gleichschenklichte Dreiecke.

Vom Winkel sollte die Bestimmung der Gestalt ausgehn; er also wird sich *gleichförmig* verändern, und uns dadurch eine Reihe von rechtwinklichten Musterdreiecken angeben.

Die Trigonometrie lässt uns hier die Wahl, ob wir den Winkel durch Sinus, oder durch Tangenten schliessen wollen. Aber die Sinus werden durch den Radius, also das Kleinere wird durch das Grössere gemessen; da doch das Auge natürlich das Kleine auf das Grosse überträgt, um dies durch jenes zu messen. Ferner, die durch Sinus und Cosinus gebildeten rechtwinklichten Dreiecke liegen alle in einem Cirkel eingeschlossen; wie gross müsste dieser Cirkel sein, wenn die Dreiecke sich sinnlich klar darstellen sollten. In der Zeichnung würden die Linien einander bunt durchkreuzen. Für die Rechnung würde man kleine, dem Auge nicht sichtbare, Brüche einführen müssen.

Die Anschaulichkeit ist hier das höchste Gesetz; darum haben die Tangenten und Secanten den Vorzug. Die unter 45° Grad sind

---

[19] In der *Allgemeinen Pädagogik*, Buch II. Cap. 3, deutet Herbart einige weitere Vorübungen an. Er zieht dort Viereck und Kreis in dieselben hinein, „als welche sich am öftersten von den umgebenden Geräthen ohne Zerlegung darbieten.“ Um die Winkel einzuführen „nutze man die Zeiger der Uhr, die Eröffnungen von Thüren und Fenstern u. s. w. Winkel von 90°, 45°, 30°, 60° müssen zuerst aufgezeichnet werden.“

Die Reihe dieser Vorübungen, welche sich beim Privatunterricht sehr zwanglos ergeben, beim Schulunterricht dagegen besondere Veranstaltungen verlangen, lässt sich noch sehr erweitern. Winkel zeigen zahlreiche Naturobjecte: Blätter, Zweige, Aeste sind in bestimmten Winkeln angewachsen, mancherlei Spielwerk der Kinder giebt ebenfalls zu Beobachtungen Anlass, ebenso die Freiübungen, welche wechselnde Winkel von Gliedern und Körper gebildet, zeigen. Derartige Vorübungen führen aber nicht zur Winkeltheilung. Herbart octroyirt diese. Sie abzuleiten, giebt es verschiedene Wege. Entweder beginnt man mit Gegenständen, welche getheilte Winkel zeigen oder zur Winkeltheilung auffordern: so der Compass, die Wanduhr, die Sonnenuhr u. a., oder man nimmt einige der Musterdreiecke vorweg (die aber ebenfalls von Gegenständen abzuleiten sind) nämlich das gleichschenklichte, das Dreieck mit dem Kathetenverhältniss 1:1,75 oder $1:1\frac{3}{4}$ und das mit dem Verhältniss 1:3,75 oder $1:3\frac{3}{4}$. Wie leicht einzusehen, bringen sie, zweckmässig auf einandergelegt, die Sechstheilung des rechten Winkels zur Anschauung, da ihre spitzen Winkel beziehungsweise $\frac{1}{2}$ R; $\frac{1}{3}$ R und $\frac{2}{3}$ R; $\frac{1}{6}$ R und $\frac{5}{6}$ R sind. Auch können beide Ableitungsweisen der Winkeltheilung verbunden werden.

dabei nicht nöthig.[20] Nennt man in jedem rechtwinklichten Dreieck die kleinste Seite den Radius, die mittlere die Tangente, so fangen die Winkel von 45° an zu wachsen. Diese Benennungen verletzen zwar ein wenig den mathematischen Sprachgebrauch; indess das Kind bedarf fester und leicht anzuwendender Ausdrücke: es würde in Verwirrung gerathen, wenn bald der Radius, bald die Tangente grösser wäre; — und die Mathematik wird in der Folge bei dem weiter fortgeschrittenen Knaben durch so viel Neues, was sie ihn lehrt, eine so kleine Gewohnheit leicht nach ihrer Sitte verändern.

Zwei Hornblättchen, worauf die Zeichnungen, die durch Figur 1 und Figur 2 dargestellt sind, *mit völliger Genauigkeit* eingeritzt werden müssen, diese sind hier, und für alles Folgende, die unentbehrlichen Geräthschaften. Figur 2 enthält bloss ein Längenmaass, ein Quadratmaass, und einen Winkelmesser; Figur 1 aber zeigt die rechtwinklichten Musterdreiecke, die dem Auge, so wie ihre Verhältnisszahlen dem Verstande, aufs vollkommenste eingeprägt werden müssen.*

An Figur 1 benenne man dem Knaben zuerst die unterste kleine Horizontallinie *ac* als den *Radius*, — welches Wort allemal die Entfernung des Mittelpunkts vom Umkreise eines Cirkels bedeutet; — ferner die Perpendicularlinie, welche den Cirkel unten in *a* berührt, als die *Tangente;* und jede von den, aus dem Mittelpunkte auslaufenden schrägen Linien als eine *Secante.* Man bemerke dann die Punkte, wo die Perpendicularlinie von den verschiedenen Secanten getroffen wird; die Länge von einem dieser Punkte bis zu dem untersten Ende der Perpendicularlinie, welches den Cirkel berührt, ist eigentlich die der abschneidenden Secante jedesmal zugehörige Tangente. Beide aber, sowohl die Secante als die Tangente, hängen ihrer Grösse nach ab von der Grösse des Winkels, den die Secante mit dem horizontal liegenden Radius

* Vortheilhaft wird man diese beiden Figuren, in verschiedenen Vergrösserungen, auf noch mehrern Hornblättchen einritzen lassen; und dadurch die so wichtigen Uebungen im Vergrössern und Verkleinern erleichtern.

[20] Davon scheint Herbart in seiner spätern Praxis zurückgekommen zu sein. Nach seiner Aeusserung im *Umriss pädagogischer Vorlesungen* Ausg. II, 1841. §. 253 Anm. zu schliessen, liess er von vorn herein 17 Musterdreiecke auftreten, in denen er den Winkel von 5° bis 85° wachsen und seine Tangenten und Secanten bestimmen liess. Auf diese Weise erscheinen die ungleichschenklichten Musterdreiecke zweimal und zwar in umgekehrter Reihenfolge: das erstemal mit dem Radius, das zweitemal mit der Tangente als der grösseren Kathete. Dann ist die Berechnung der spitz- und stumpfwinklichten Dreiecke ausserordentlich erleichtert, ohne in „Mechanismus vieler Arbeit zu verfallen.“ Eine Vereinfachung der nunmehr im Text folgenden Rechnungen, welche die meisten Freunde der Sache zurückschrecken dürften, ist für die Frage der allgemeinen Anwendbarkeit des ABC der Anschauung von entscheidender Bedeutung.

bildet. Der kleinste von diesen Winkeln, der in der Zeichnung vorkommt, ist die Hälfte des rechten Winkels, er beträgt also 45⁰. Nimmt man die nächstfolgende Secante mit dem Radius zusammen: so ist nun der Winkel um 5 Grad grösser, macht also 50⁰. Die dritte Secante schliesst mit dem nämlichen Radius einen Winkel von 55⁰ ein; und so wachsen die Winkel jedesmal um 5 Grad, bis zu 90⁰. Die Punkte *a, c,* und 1 schliessen das *erste* Dreieck ein, *ac*2 ist das *zweite* Dreieck, *ac*3 das *dritte, ac*4 das *vierte,* und so fort bis *ac*8, nach welchem noch *ac*9 folgen sollte, wenn nicht, wie man in der Figur sieht, die neunte Secante gar zu sehr verlängert werden müsste, um die Tangente abzuschneiden, so dass sie auf einem Hornblättchen nicht Raum hat. Nach der neunten Secante folgt, indem der Winkel unten noch einmal wie bisher um 5 Grad fortrückt, das Perpendikel *cb,* welches also die Secante des Winkel von 90⁰ liefern müsste. Aber wann wird dieses die Tangente durchschneiden? Es läuft ihr parallel, nähert sich ihr also nie, erreicht sie noch viel weniger. Die Tangente und Secante von 90⁰ laufen daher beide ins Unendliche fort, und bilden kein Dreieck. Wäre aber der Winkel nur ein Wenig kleiner als 90⁰, so würden sich die beiden Linien einander nähern, also auch irgend einmal erreichen und das Dreieck schliessen. — Zwischen 1 und 2 sieht man den *Unterschied* der ersten und der zweiten Tangente; denn wenn man *a*1, die erste, von *a*2, der zweiten, abzieht, so bleibt offenbar 1 2 übrig. So auch zwischen 2 und 3 liegt der Unterschied der zweiten und dritten Tangente, zwischen 3 und 4 der Unterschied der dritten und vierten; u. s. w. Diese Unterschiede sind sich niemals gleich, obgleich sie dadurch erzeugt werden, dass der Winkel in *c* sich immer mit gleichen Unterschieden weiter öffnet. Man sieht, — je grösser der Winkel *schon ist,* ehe er fortschreitet, desto mehr wachsen Tangente und Secante, wenn er auch nur noch um ein Weniges zunimmt. Denkt man sich, dass der Winkel nicht auf einmal um 5⁰, sondern nur ganz langsam, ganz allmählich, wie ein Zeiger an der Uhr, und doch auch, eben wie dieser, nicht *einmal* geschwinder, ein *andermal* langsamer, sondern *mit völlig gleichförmiger Bewegung* fortrückte: dann müssten durch jede kleinste Verrückung unfehlbar auch die Tangente und Secante einen kleinen Zusatz bekommen; aber, *wie klein* auch diese kleinen Zusätze wären, dennoch würde immer der nächstfolgende grösser sein müssen, als der vorhergehende. Oder *Tangente und Secante wachsen immer geschwinder, wenn der Winkel gleichförmig wächst.*

Diese Betrachtungen setze man den Kindern zuvörderst ganz klar aus einander. Dann lasse man sie das erste, das zweite, das dritte Dreieck, *jedes einzeln*, und alle drei *neben einander* hinzeichnen, damit sie sich an die genaue Unterscheidung derselben gewöhnen. Weiter das zweite, dritte und vierte neben einander, u. s. w. Es versteht sich, dass man nicht zu den folgenden dreien

übergeht, ehe die vorigen drei wohlgeübt sind. *Sobald während* dieser Uebungen einmal ein Dreieck vollkommen gelingt: nehme das Kind das Hornblättchen Fig. 2; welches mit dem Fig. 1 *genau* nach demselben Maassstab gezeichnet sein muss; — und *messe mit der,* in fünf Theile getheilten *Linie, ab, die Tangente und Secante des hingezeichneten Dreiecks.* Der Radius in Fig. 1 ist nämlich vollkommen gleich mit einem von den 5 Theilen der Linie *ab;* und ein solcher Theil heisst hier ein Ganzes. Der Maassstab in Fig. 2 muss nun so angelegt werden, dass er vermittelst der in zehn kleinere Theile getheilten Linie *bc* angebe, *wie viele Ganze und Zehntel* die Tangente und Secante enthalten. (Für das Ganze wird man am besten den an jedem Orte gebräuchlichen Zoll nehmen, und darnach die Grösse der Figuren auf dem Hornblättchen einrichten lassen.) Die gefundenen Zahlen schreibe das Kind an; und zwar so: hinter der Anzahl der Ganzen mache es ein Komma, und dahinter setze es die Anzahl der Zehntel. Z. B. ein Ganzes und zwei Zehntel wird so geschrieben: 1,2.

Das Kind muss sich nun so lange im Zeichnen der Dreiecke üben, bis es *jedes* wenigstens *einmal vollkommen* recht gemacht, und daran die Zahlen für die Tangenten und Secanten entdeckt hat. Auf diese Weise wird es endlich folgende Tafel zu Stande bringen.

Für 45°	ist die Tangente		1;	die Secante	über	1,4
— 50°	—	— fast	1,2	— —	—	1,5
— 55°	—	— über	1,4	— —	—	1,7
— 60°	—	— über	1,7	— —	genau	2
— 65°	—	— —	2,1	— —	über	2,3
— 70°	—	— —	2,7	— —	—	2,9
— 75°	—	— —	3,7	— —	—	3,8
— 80°	—	— —	5,6	— —	—	5,7
— 85°	—	— —	11,4	— —	—	11,4
— 90°	—	—	unendlich	—		unendlich.

Für 85° muss freilich der Lehrer die Zahlen sagen, da sie sich auf den kleinen Figuren nicht messen lassen.

Haben sich die, so mühsam gefundenen Zahlen dem Gedächtniss nicht von selbst eingeprägt: so müssen sie vollends auswendig gelernt werden. Und damit das Auge sich gewöhne, die Dreiecke in allen Lagen zu erkennen, — auch um mehr Abwechslung zu geben, — lege man beim Zeichnen das Hornblättchen nicht immer gerade, sondern drehe es bald so, bald anders, und lasse dies oder jenes Dreieck in der schiefen Lage nachbilden, worin es sich jetzt zeigt. —

Nur noch ein paar Nachträge, — und die doppelte Bestimmung der triangulären Musterformen, sowohl durch die Winkel, als durch die Proportionen der Längen, wird sich vollendet zeigen.

Jedes der Dreiecke war durch den einzigen Winkel am Mittelpunkte des Cirkels, — oder, wenn kein Cirkel gezeichnet ist, durch

den der Tangente gegenüberstehenden Winkel, — völlig bestimmt, und von den übrigen unterschieden. Aber ausser diesem und dem ihnen allen gemeinschaftlichen rechten Winkel findet sich zwischen der Tangente und Secante noch ein dritter Winkel. Er *findet* sich von selbst; man sieht bald, dass man ihn nicht grösser noch kleiner machen kann, ohne den am Mittelpunkte mit zu verändern; ist also der letztere bestimmt, so ist es auch jener. Man sieht ferner, dass, wie der eine wächst, der andere kleiner wird. Wie gross wird der kleinere jedesmal sein? Um das zu finden: giebt es hier kein anderes Mittel als Messen. Dazu dient der eingetheilte Quadrant in Fig. 2. Die Messung wird zeigen: dass im ersten Dreieck der Winkel bei 1, 45°, im zweiten bei 2, 40°, im dritten bei 3, 35° beträgt u. s. w.; — mit einem Worte, man wird den Satz finden: dass *beide* spitze Winkel im rechtwinklichten Dreieck *zusammen* allemal 90° ausmachen. Diesen Satz, den die Geometrie beweist, muss das Gedächtniss aufbewahren. — Da also der eine der beiden Winkel sich immer aus dem andern ergiebt, so bald man nur den zuerst bestimmten von 90 Grad abzieht, so hängt die Gestalt des rechtwinklichten Dreiecks von jedem unter ihnen einzeln, nicht erst von beiden zusammengenommen ab. Sich hievon durch den Augenschein zu überzeugen, zeichne man nur zuerst die Tangente und Secante unter einem beliebigen Winkel, z. B. dem von 35°, an einander; füge hierauf den Radius rechtwinklicht an die Tangente, so wird zwischen Radius und Secante von selbst der Winkel von 55° entstehn, und das Dreieck gerade dieselbe Gestalt zeigen, als ob man zuerst Radius und Secante unter 55° zusammengefügt, und alsdann den Winkel durch die Tangente rechtwinklicht geschlossen hätte.

Nachdem man auf solche Weise dem Kinde deutlich gemacht, wie die Gestalt sich nach jedem der Winkel richtet, muss man ihm noch zeigen, dass die vorhin gefundenen Zahlen, das heisst die Proportionen der Längen, ebenfalls die Gestalt des Dreiecks, bei jeder Grösse desselben, bestimmen. Dazu dienen Uebungen im Vergrössern und Verkleinern. Zuvörderst zeichne sich das Kind seinen Maassstab, nämlich die Linie *ab* in Figur 2., nach Gefallen vergrössert. Von dem so entstehenden willkürlichen Maasse nehme es, nach Anleitung jener Zahlen, für jedes Dreieck die gehörige Menge von Ganzen und Zehnteln zu der Tangente und Secante; wobei es sich genöthigt finden wird, diese beiden Linien genau unter dem nämlichen Winkel, wie bei dem ersten Maasse, zusammenzufügen, wenn der Radius, als ein Ganzes, das Dreieck schliessen soll, ohne zu gross oder zu klein zu werden. Dergleichen Zeichnungen müssen nach mehrern, abgeänderten willkürlichen Maassen so viele gemacht werden, bis es dem Kinde völlig deutlich ist, dass das Maass nur die Grösse, jene Verhältnisszahlen aber die Gestalt, und folglich auch die Winkel des Dreiecks bestimmen. — Kleine

Verschiedenheiten in der Gestalt werden dennoch, alles Fleisses ungeachtet, zwischen den ursprünglichen und den vergrösserten Dreiecken zuweilen merklich werden. Dabei hat man Gelegenheit zu erinnern, dass die Zahlen in der Tafel fast überall kleine Reste unbestimmt lassen, die zwar allemal weniger als ein Zehntel betragen, und deshalb von keinem grossen, doch von einigem Einfluss auf die Gestalt sind. Wird eine dieser Zahlen noch einmal, wie zum erstenmal, durch Messen gesucht, und wird dabei auf den Rest, den die Linien noch *über* die schon bekannte Anzahl der Zehntel haben, genau geachtet, — wird derselbe als ein Halbes, als ein Viertel eines Zehntels möglichst bestimmt geschätzt; so kann darnach die Zeichnung nach dem vergrösserten Maasse berichtigt, und der Form, die das Hornblättchen anzeigt, näher gebracht werden. So entsteht ein Bedürfniss nach einer genauern Angabe jener Zahlen, welches in der Folge einigermaassen befriedigt werden wird.

Hier sind auch arithmetische Uebungen einzuflechten. Das neue, willkürliche Maass werde mit dem alten, oder mit dem wirklichen Zollmaasse gemessen; jenes betrage von diesem etwa 1,2. Das heisst: die Linie, die man nach dem *neuen* Maasse *Eins* oder ein *Ganzes* nennt, enthalte den Zoll, der nach *gemeinem* Maasse Einer oder ein Ganzes heisst, *einmal* in sich, und darüber noch *zwei Zehntel* des nämlichen Zolls. Nun ist in allen jenen Dreiecken der Radius immer Eins; aber das Eins kann grösser oder kleiner sein, und darnach werden auch die Dreiecke grösser und kleiner, wie die Uebungen im Vergrössern der Dreiecke gezeigt haben. Soll also ein Dreieck *nach dem eben angenommenen* neuen Maasse gezeichnet werden, so beträgt der Radius das Eins, oder das Ganze *dieses Maasses,* oder einen und zwei Zehntel Zoll. — Wie gross werden nun die Tangente und Secante z. B. von 60° sein? Die Zahl für diese Secante ist 2; das heisst, sie enthält den Radius gerade zweimal; 1,2 aber giebt, zweimal genommen, 2,4. — Die Zahl für die Tangente von 60° ist 1,7; das heisst, diese Tangente enthält einmal den Radius ganz, und drüber noch 7 Zehntel desselben. 1,2 muss also 1,7 mal genommen werden. Die Rechnung, deren Bedeutung leicht errathen wird, wenn sie auch nicht schon bekannt ist, steht so:

$$\begin{array}{r} 1{,}2 \\ 1{,}7 \\ \hline 1{,}2 \\ 84 \\ \hline 2{,}04 \end{array}$$

Nämlich 84 *Hundertel* sind sieben Zehntel von 1,2; diese addirt zu einmal 1,2 geben 2,04, d. h. 2 Ganze, kein Zehntel und 4 Hundertel.

Man könnte jetzt den *Umfang* des Dreiecks, oder die Anzahl

der Zolle finden, welche alle seine Seiten zusammengenommen betragen. Man dürfte nur Radius, Tangente und Secante addiren.

1,2
2,04
2,4
———
5,64 oder $5^{64}/_{100}$ Zoll.

Für das nämliche Maass finden sich Tangente und Secante von 65° so:

Die Tangente:
1,2
2,1
———
2,4
12
———
2,52

Die Secante:
1,2
2,3
———
2,4
36
———
2,76

Der Umfang des rechtwinklichten Dreiecks mit dem Winkel von 65° beim angenommenen Radius:

1,2
2,52
2,76
———
6,48 oder $6^{48}/_{100}$ Zoll.

Sehr genau sind diese Rechnungen noch nicht. Aber sie sollen hier auch nur erst gleichsam *entworfen* werden. Wie die Kenntniss wächst, kann auch die Rechnung genauer werden.

Es liegt aber viel an der hier angeknüpften frühen Bekanntschaft mit Decimalbrüchen, deren Gebrauch in alle Schulen eingeführt werden sollte. Es ist der Natur der Sache nach nicht möglich, mit gemeinen Brüchen so bequem wie mit diesen zu rechnen. Auch pflegen sie bei allem, was irgend wissenschaftliche Rechnung heissen mag, vorzukommen. Das Kopfrechnen kann auch auf sie übertragen werden. —

Man suche nun rechtwinklichte Dreiecke auf, wo sie sich finden wollen, an Tischen, Fenstern, Wänden, Häusern, Feldern; und sie finden sich an jeder geraden viereckigen Gestalt, so bald man dieselbe schräg durchschneidet.[21] Man lasse nach dem Augenmaasse

---

[21] Auch Geräthe bieten viel dar: so die Axt, der Hammer, der Sägebogen, des Zimmermanns Werkzeuge, die Harfe, der Blasebalg, die Sanduhr und vieles andre mehr. Haben die Schüler Maassstäbe zum Zusammenklappen, so können sie jedes gefundene Dreieck leicht herstellen. Will man den Zeichenunterricht mit diesen Uebungen in Verbindung setzen, so kann man die betreffenden Gegenstände neben die Dreiecke zeichnen lassen, die ihre Grundformen bilden.

Ohne Frage eilt Herbart, von Pestalozzi verleitet, über die Betrachtung von Gegenständen schneller zu den geometrischen Formen als billig ist, und mit Recht verlangt Ziller, dass sich die Schulmathematik aus der Mitte der Naturstudien erhebe und ebenso aus der Mitte der technischen Arbeiten und des Zeichnens, statt dass bloss eine Anwendung mathematischer Lehren hierauf stattfindet. *Grundlegung* S. 261.

schätzen, zwischen welche Paare von Musterdreiecken sie fallen. Dabei kann sich das Auge mannigfaltig helfen, und die Schätzung durch viele Proben bis zur Sicherheit berichtigen. *Ein* Winkel würde das ganze Dreieck bestimmen, aber mit dieser Bestimmung muss der andre Winkel, müssen auch beide Verhältnisszahlen, sowohl für die Tangente als für die Secante übereintreffen.

Ferner lasse man die kleinste Seite nach gemeinem Fuss- oder Zollmaasse schätzen, und daraus, mit Hülfe der vorhin gewiesenen Rechnung, die übrigen Seiten, und den Umfang suchen. Die Wohlthat der Rechenkunst wird fühlbar werden, wenn man dies auf Gegenstände anwendet, bei denen wirkliche Messung unbequem sein würde, wie bei hohen Zimmern, Häusern u. s. w. Es braucht nur einige pädagogische Gewandtheit und Sagacität, um schon hier ein angenehmes Erstaunen zu wecken über die Macht, womit die Zahlen in die Ferne greifen, und uns das nahe bringen, was unsrer Auffassung sich zu entziehen scheint. — Weiss man den bisherigen Uebungen eine lebendige Thätigkeit zu gewinnen, so werden einige Versuche die Kinder an die *Grenzen* ihrer Kenntniss *anstossen* machen, und dann kann ihnen das Folgende, — kann ihnen späterhin die Wissenschaft leicht helfen, diese Grenzen zu durchbrechen. —

Aus den rechtwinklichten Dreiecken entwickeln sich sehr leicht Musterformen für die *gleichschenklichten.*

Man lasse von den bisher durchgegangenen Triangeln je zwei gleiche an einander zeichnen; zuerst mit den Tangenten an einander. So gehen die beiden Radien in *eine* fortlaufende Linie zusammen, — die *Grundlinie;* — und die beiden Secanten geben die gleichen *Schenkel* des neuen Dreiecks; dessen *Höhe* durch die vormalige Tangente angezeigt wird. Man weiss hier sogleich die Grundlinie, die Schenkel und die Höhe, in Ganzen und Zehnteln; man weiss auch alle Winkel. Die beiden an der Grundlinie sind gleich; der an der Spitze ist das Doppelte von dem kleinsten Winkel *des* rechtwinklichten Dreiecks, woraus das gleichschenklichte gebildet ist. Diese Dinge kann man das Kind selbst finden lassen, indem man es durch Fragen leitet. — Der rechtwinklichten Musterdreiecke sind 9, (das für 85° mitgerechnet,) also bekommt man auf die angegebne Weise auch 9 gleichschenklichte. Dazu kommen noch 8 neue, wenn man jene rechtwinklichten Dreiecke nun auch, je zwei gleiche, mit den Radien an einander legt. Die Grundlinie entsteht dann aus den beiden Tangenten. Der Winkel an der Spitze wird stumpf. Alle Zahlen für Winkel und Seiten sind sogleich bekannt. In allem sind der gleichschenklichten Musterdreiecke 17; von denen die grössten beiden auf einer Schiefertafel nicht leicht Platz finden. Die übrigen müssen in verschiedenen Lagen öfters gezeichnet werden; auch kann man ihren Umfang auf eine Weise, die sich aus dem Vorhergehenden von selbst findet, für mehrerlei verändertes Maass

berechnen; und sie selbst an verschiedenen vorkommenden Gegenständen aufsuchen lassen.

IV.

Episoden. — Flächeninhalt der Dreiecke. — Der Cirkel. — Die Ellipse.

Je zwei gleiche rechtwinklichte Musterdreiecke, mit den Secanten an einander, das eine umgekehrt gelegt, so dass die Tangente der Tangente, der Radius dem Radius gegenüber stehe, werden Rechtecke bilden, die jetzt ihrem Quadratinhalt nach sehr leicht zu bestimmen sind, und die, eben weil sie aus Dreiecken abgeleitet sind, die Ausmessung der Dreiecke, und den Einfluss der Form derselben auf ihren Inhalt am besten offenbar machen werden.

Sind die Dreiecke auf der Schiefertafel zu Rechtecken aneinander gezeichnet: so lasse man das Quadratmaass Fig. 2. zum Messen brauchen. Um die Figur nicht zu verwirren, ist fe nicht so weit verlängert wie bc, daher ist darauf nur ein einziger Quadratzoll angegeben. Aber schon das Längenmaass ab kann auch selbst dem Kinde deutlich genug zeigen, wie viele *ganze* Quadratzolle in dem vorliegenden Rechtecke Platz haben; der in Hundertel getheilte Quadratzoll dient dann, um den *Rest* auszumessen, den das Rechteck noch über die Ganzen enthält.

Das *erste* Rechteck sei das, was aus dem ersten Dreieck entspringt, das *zweite* aus dem zweiten, das *dritte* aus dem dritten u. s. f. So ist das erste Rechteck ein Quadrat, denn die Tangenten von 45° sind den Radien gleich, und daher bekommt das Viereck lauter gleiche Seiten. Das zweite Rechteck fasst jenes Quadrat, oder einen ganzen Quadratzoll, in sich; und drüber noch *beinahe zwei länglichte Streifen* des Quadratmaasses, wovon jeder Streifen 10 Hundertel ausmacht. Beinahe zwei, — denn die Tangente von 50° ist ein Ganzes und beinahe zwei Zehntel. Das durch sie bestimmte Rechteck hat demnach einen Quadratinhalt von einem Ganzen und beinahe 20 Hunderteln. Man sieht hier sogleich, wie die Zahlen für die Rechtecke von denen für die Tangenten abhängen. Beim nächstfolgenden dritten Rechteck bekommt man über 1 und $^{40}/_{100}$, denn die Tangente von 55° ist über 1,4. Die Zahl der Ganzen ist dieselbe, die Zahl der Zehntel bei der Tangente wird zehnmal so gross, (aus 2 wird 20; aus 4, 40; aus 7, 70;) was herauskommt, sind aber nicht Zehntel, sondern Hundertel. So sind die Zahlen für diese Rechtecke sehr leicht auswendig zu lernen. Man spreche aber nicht etwa der Kürze wegen: 4 Zehntel, statt 40 Hunderteln. Dadurch würde man den Begriff der Eintheilung des Quadratmaasses verwirren. Dieses wird

nicht in Zehntel, sondern in Hundertel getheilt. In die letztern *muss* es gerade darum zerfallen, weil jede seiner Seiten, als Längenmaass betrachtet, in Zehntel getheilt war.

Die Rechtecke wachsen sehr ungleichförmig, mit immer grössern Unterschieden. Man mache darauf aufmerksam, dass auch dieses noch von dem gleichförmigen Fortschritt der Winkel in den Dreiecken herrührt. Sollten die Rechtecke, sollten also zuvor die Tangenten gleichmässig fortschreiten, welchen Gang müssten dann die Winkel gehn? Offenbar mit immer kleineren, — und zuletzt, wenn das Rechteck sehr lang würde, mit fast unmerklich kleinen Schritten.

Jedes Rechteck ist das Doppelte des Dreiecks, woraus es entstand. Folglich ist das Dreieck die Hälfte des Rechtecks. So ist also auch der Quadratinhalt der Musterdreiecke gefunden; man darf nur die Zahlen für die Rechtecke halb nehmen. Also das erste Dreieck ist $^1/_2$, oder funfzig Hundertel; das zweite ist die Hälfte von beinahe $1\,^{20}/_{100}$ oder es ist beinahe $^1/_2$ und $^{10}/_{100}$, oder 50 und 10, d. i. 60 Hundertel. Das dritte ist über $^{70}/_{100}$ u. s. w.

Alle diese Zahlen gelten auch bei vergrössertem Maasse; nur kommt es darauf an, die Vergrösserung des Quadratmaasses zuvor genau zu betrachten. Ein Quadrat muss 4 gleiche Seiten haben; sie sind also alle 4 bestimmt, wenn eine festgesetzt ist. Aber eine Seite desjenigen Quadrats, was zum Maasse für alle Flächen gebraucht wird, ist eben so gross wie die Linie, die man Eins, oder ein Ganzes beim Längenmaass nennt, wie Fig. 2 zeigt. Wird dieses Eins des Längenmaasses vergrössert, so muss auch das Quadrat, was für das Flächenmaass Eins ist, sich darnach richten. *Wie* denn richtet es sich darnach? — Gesetzt, die Länge *bc* würde doppelt so gross, es würde daraus *bd,* — würde nun auch das Quadrat davon nur doppelt so gross werden? Ohne Zweifel haben auf der Linie *bd* zwei Quadrate neben einander Platz, jedes so gross wie *bcef.* Also wenn man die *Grundlinie bc* verdoppelt, die *Höhe bf* aber unverändert lässt, so verdoppelt sich auch die durch beide bestimmte Fläche. Dieser Satz ist richtig und sehr brauchbar. Nur hier kann er nicht zur Anwendung kommen; denn offenbar ist nicht geschehn, was geschehn sollte. Das Quadrat sollte vergrössert werden, also anstatt eines kleinern sollte ein grösseres Quadrat entstehn; durch jene Verdoppelung aber entsteht gar kein *Quadrat,* sondern ein Rechteck, dessen eine Seite doppelt so lang ist wie die andre, die Gestalt ist also ganz verdorben. Die Seiten mussten gleich bleiben; also mit der einen musste sich auch die andre verdoppeln. Wenn nun *bf* noch einmal so lang wird: so verdoppelt sich dadurch auch das vorhin entstandne Rechteck; dieses aber war schon die Verdoppelung des Quadrats; folglich wird das letzte *zweimal* verdoppelt werden, oder in dem vergrösserten Quadrat viermal enthalten sein. — Gesetzt ferner, die Länge *bc* würde *dreimal* so gross: so würde schon dadurch, *ehe* man die Höhe veränderte, auch das Quadrat

bcef dreimal genommen. Aber das schon verdreifachte Quadrat würde zum zweitenmale verdreifacht, indem nun auch die Höhe, weil die Seiten gleich bleiben müssen, dreimal so gross würde. Drei Quadrate dreimal genommen, giebt neun Quadrate. Das Quadrat wird also neunmal so gross, indem die Grundlinie dreimal so gross wird. — Nähme man *bc* fünfmal, so müsste man auch *bf* fünfmal nehmen; dadurch würde das Quadrat zweimal mit 5 multiplicirt, oder es würde *fünfmal fünfmal,* das ist 25mal genommen. — Und wie vielmal man *bc* nimmt, so vielmal muss man, damit die Seiten gleich bleiben, auch *bf* nehmen; und dadurch wird immer das Quadrat zweimal mit der nämlichen Zahl vervielfältigt, womit die Seite desselben nur einmal multiplicirt wurde. Das gilt auch dann, wenn man mit Brüchen multiplicirt. Sei es $^1/_2$; nicht nur *bc* soll man halb nehmen, — dadurch würde auch das Quadrat halbirt, und es käme ein Stück wie *bqnf* heraus; — sondern auch *bf* muss zu seiner Hälfte *bp* herabsinken; so bleibt von der Hälfte des Qnadrats nur die Hälfte, oder das Quadrat ist zweimal halb genommen, oder zweimal mit $^1/_2$ multiplicirt; und da die Hälfte der Hälfte ein Viertel ist, so wird aus dem Ganzen dessen vierter Theil *bqop*. — Oder man multiplicire mit 1,2; indem also das Längenmaass einmal und noch zwei Zehntel desselben genommen werden, fügen sich auch dem Quadrat, schon ehe die Höhe sich ändert, noch zwei Zehntel desselben bei; diese Zehntel sind aber Streifen, deren jeder 10 Hundertel enthält, sie machen also zusammen 20 und, rechnet man das Quadrat selbst dazu, 120 Hundertel. Nun muss auch die Höhe mit 1,2 vervielfältigt werden. Das giebt für das Quadrat einmal 120 Hundertel, und noch 2 Zehntel von 120 Hunderteln dazu. Der zehnte Theil von 120 ist 12, dies zweimal genommen giebt 24, folglich kommen in allem 144 Hundertel, oder $1^{44}/_{100}$. Das hätte man kurz so rechnen sollen:

$$\begin{array}{r} 1,2 \\ 1,2 \\ \hline 1,2 \\ 24 \\ \hline 1,44 \end{array}$$

Man soll nämlich das Quadrat 1,2 mal 1,2 mal nehmen, man suche also erst 1,2 mal 1,2; das ist es, was die eben gezeigte Rechnung suchte; und nun kann man das Quadrat, anstatt zweimal mit 1,2, nur einmal mit 1,44 multipliciren, wodurch die beiden geforderten Multiplicationen eben so auf einmal geschehn, wie wenn man, statt zweimal mit 3, nur einmal mit 9 multiplicirt.

Noch umständlicher, durch noch mehrere Beispiele wie hier, muss dieses den Kindern erst völlig deutlich gemacht werden. Dann lasse man ein vergrössertes Quadratmaass auf die Schiefertafel zeichnen; und Triangel, deren Radius der Seite dieses Quadrats

gleich ist, zu Rechtecken aneinander setzen. Einige Abtheilungslinien, in diesen Rechtecken gezogen, werden es sinnlich machen: dass die vergrösserten Rechtecke, — und folglich auch Dreiecke, — eben so viel vom vergrösserten Maass enthalten, wie die vorigen nach gemeinem Maass gezeichneten von diesem enthielten. Oder, es wird klar sein, dass die vorhin gefundenen Zahlen für die Rechtecke bei jedem Maasse gelten. Folglich, dass man immer nur das Maass mit der gehörigen Zahl zu multipliciren hat, um den Inhalt zu finden; wobei nur nicht Quadratmaass mit Längenmaass zu verwechseln, sondern, wenn etwa das letztre, oder die *Seite* des Quadratmaasses gegeben, daraus das Quadratmaass selbst erst zu suchen ist.

Die hier gewählte Behandlung der Flächenmessung, welche das Maass von der Zahl sorgfältiger sondert, als die gewöhnliche Multiplication der Grundlinie mit der Höhe, hat den für ein ABC der Anschauung wichtigen Vortheil, dass die Kinder gewöhnt werden, auch bei Flächen Grösse und Gestalt in Gedanken zu trennen; die vorliegenden Zeichnungen sich als blosse Sinnbilder grösserer oder kleinerer Gegenstände vorzustellen; die Form als eine Abänderung andrer Formen zu denken; und die Zahlen, welche die verschiedenen Formen zu unterscheiden dienen, als blosse Verhältnissbegriffe zu erkennen. Bei der Ausmessung wirklicher Gegenstände aber, wenn es nicht darauf ankommt, den Kopf zu bilden, sondern das Gesuchte baldigst zu erfahren, ist die Multiplication der Grundlinie mit der Höhe viel kürzer, als wenn man zuerst die blosse Form durch Vergleichung der Winkel an den Diagonalen, dann die Vergrösserung des Maasses durch Schätzung der kleinsten Seite suchen wollte. *So* gehe der Lehrer des ABC der Anschauung bei Ausmessung von Feldern, Fenstern, Häusern u. s. w. zu Werke; er kann nicht verweilend genug sorgen, dass das Angeschaute sich *völlig* in Begriffe verwandle; aber zur Erleichterung künftiger, im Leben etwa nothwendiger Arbeiten kann er hinterher zeigen, dass der Höhe *zwei Zahlen* zugehören, durch deren eine sie als Tangente des Winkels an der Diagonale bestimmt wird, deren andre sie, wegen der Vergrösserung des Quadratmaasses, mit der Grundlinie gemein hat; dass bei der hier gewählten Betrachtungsart diese zwei Zahlen getrennt werden, weil nur die erste von der Form, die zweite aber von der Grösse abhängt; dass hingegen zur Bestimmung des Inhalts die Trennung nicht dient, weil hierin beide wieder zusammenfallen; dass man folglich die Höhe nur hätte nach gemeinem Maass, wie die Grundlinie, durch eine einzige Zahl angeben dürfen, welche jene beiden enthalten haben würde; und dass zu ihr noch die Zahl für die Grundlinie durch Multiplication hinzukommen müsse, um den Inhalt nach gemeinem Maasse zu ergeben.

Kleine, doch merkliche Unrichtigkeiten, bei den Versuchen wirklicher Flächenmessung, werden hier nochmals und auffallender

als vorhin, daran erinnern, dass die Zahlen für die Tangenten nicht genau, sondern nur bis auf Zehntel bekannt sind. Es schadet nicht, wenn die Anfänger darüber ungeduldig werden. Diese Ungeduld ist absichtlich erregte Wissbegierde. Man erinnere sie, dass sie ihre Zahlen durch Messen selbst gefunden haben, man heisse sie genauer messen, wenn sie können, — und verspreche ihnen für die Zukunft die Hülfe der Wissenschaft, die hierin jeden Wunsch zu befriedigen Macht hat.

So auch, wenn sehr länglichte Vierecke vorkommen, wo die Unterschiede der in der Tafel angegebnen Tangenten so gross werden, dass die dortigen Zahlen nichts Genaues bestimmen, heisse man sie Tangenten für weniger als um 5° verschiedene Winkel eben so durch Messen suchen, wie sie die ersten gefunden haben. Wird dafür die Schiefertafel zu klein: so lassen sich im Freien auf ebenem Boden Linien zeichnen, oder durch Stäbe und Schnüre andeuten, und nach Fussen und deren Zehnteln, ja, wenn man will, deren Hunderteln angeben; wobei es denn freilich darauf ankommt, wie gross und wie genau man vorher den Winkelmesser auf dem Boden hingezeichnet, wie richtig man das Perpendikel auf den Radius gesetzt hat.

Folgendes ist eine Zugabe zu jener Tangententafel:

Die Tangente	von	78°	ist	4,7,	die	Secante	4,8.
—	—	—	82°	— 8,1,	—	—	8,2.
—	—	—	88°	— 28,6,	—	—	28,6.

Das Bisherige lässt sich leicht erweitern auf Rhomboiden (schiefe Vierecke) und alle Arten von Dreiecken, folglich auf die ganze Flächenmessung überhaupt.

Zuerst kann man wieder die rechtwinklichten Musterdreiecke, ihrer zwei gleiche, mit den Tangenten oder Radien, aber umgekehrt, an einander setzen lassen; so dass sie Rhomboiden bilden. Offenbar sind diese *den* Rechtecken, oder *den* gleichschenklichten Triangeln dem Inhalte nach gleich, welche aus Zusammenfügung der nämlichen rechtwinklichten Dreiecke entstehn. — Weiter schneide man bei Rechtecken aller Art ein willkürliches triangelförmiges Stück an einer Seite ab, — nur muss der Schnitt gerade sein, und durch eine Spitze des Rechtecks gehn, — so kann man dasselbe an der andern Seite wieder ansetzen; daraus entstehn schiefe Vierecke, die man durch ähnliches Abschneiden und Ansetzen in noch schiefere verwandeln wird; so dass auf diese Art die ganze Mannigfaltigkeit aller möglichen Rhomboiden durchlaufen werden könnte. Dabei wird der Fläche der ursprünglichen Rechtecke nichts gegeben noch genommen; nur die Lage der Theile wird geändert. Es ist also leicht, den Satz deutlich zu machen, dass jedes Parallelogramm sich in ein Rechteck verwandeln lässt, welches bei gleicher Grundlinie und Höhe, (denn auch diese werden sich durch jenes Abschneiden nicht ändern,) den

gleichen Inhalt behält; oder, dass der Inhalt dieses Rechtecks den Inhalt jenes Parallelogramms angiebt. Dreiecke, als Hälften der Parallelogramme, sind also auch Hälften der zugehörigen Rechtecke, und lassen sich als solche berechnen. — Alle Figuren lassen sich endlich in Dreiecke zerfällen, deren Summe dem Inhalt der Figur gleich sein wird. Es ist nicht nöthig, darüber weitläuftig zu werden, da wir hier auf dem Wege der Geometrie selbst uns befinden. —

In diese Episode kann auch, für die fähigsten Köpfe, eine vorläufige Bestimmung des Cirkels mit aufgenommen werden. Zuerst leite man auf die Bemerkung, dass der Cirkel sich in seinen kleinsten Theilen nicht merklich krümmt, dass ein kleiner Bogen seiner Tangente beinahe gleich sei. (Hiebei wird das Wort Tangente in seine gewöhnliche mathematische Bedeutung ganz zurücktreten.) Dann lasse man, allenfalls mit Hülfe von Lineal und Winkelmesser, eine Linie von 10 Zoll, und daran einen Winkel von 10°, und am andern Ende der Linie ein Perpendikel zeichnen. Das letztre, durch beide Schenkel des Winkels abgeschnitten, wird die Tangente von 10°, also nur sehr wenig mehr als der Cirkelbogen von 10° für den Radius von 10 Zollen, sein. Von dergleichen Bogen gehören zum ganzen Umkreise 36; die Tangente von 10° aber mit dem Hornblättchen gemessen, wird 1 Zoll und 7 und etwa ½ Zehntel lang gefunden werden; man multiplicire also 1,75 mit 36.

```
   1,75
  36
 ------
 10,50
 52,5
 ------
 63,00
```

Ungefähr 63 Zoll wäre also der Umfang für einen Radius von 10 Zoll. Oder, den Cirkel zehnmal kleiner gedacht, für den Radius von 1 Zoll kömmt der Umfang 6,3 Zoll. Aber man vergleicht gewöhnlich den Radius mit dem *halben*, oder den Durchmesser mit dem ganzen Umfang. Die Hälfte von 6,3 ist 3,15; welche Zahl ein wenig zu gross sein wird, da man die Tangente statt des Bogens zur Rechnung nahm. Wirklich sollte sie sein 3,14 und etwas Weniges darüber.

Von hieraus braucht man wieder den Vortrag der Geometrie nur fasslich einzukleiden, um ganz auf ihrem Wege vom Umfang zum Inhalt überzugehn. —

Pestalozzi hat in das ABC der Anschauung auch die Ellipse, (er nennt sie, etwas unrichtig, das Oval,) aufgenommen. Sie verdient dies, theils, weil sie die jungen Zeichner an eine *veränderliche* Krümmung gewöhnt, theils, weil sie so häufig gebraucht wird, wenn Cirkel, die das Auge nicht *gerade* ansieht, gezeichnet werden sollen. Sie wird dann meistens *verzeichnet;* und daher ist es gut, ihren Zug

durch eine Regel zu sichern, wenn gleich aus den analytischen Untersuchungen dieser Linie sich hier nichts weiter als eben diese Regel entlehnen lässt.

Man zeichne einen Cirkel, und in ihm einen horizontalen und einen perpendicularen Durchmesser. Dem letztern ziehe man einige Linien genau parallel durch den Cirkel. Wás von diesen Linien, an jeder Seite des horizontalen Durchmessers, zwischen ihn und den Umfang fällt: das theile man in die Hälfte, oder man schneide davon $^2/_3$, $^3/_4$, — oder irgend einen beliebigen Bruch ab; nur nehme man bei jeder Linie den *gleichen* Bruch. Durch die Punkte, womit man den Bruch angedeutet hat, zieht man die Linie; sie wird eine regelmässige Ellipse sein. Ihre Form ist durch den gewählten Bruch bestimmt, und kann sich mit ihm verändern. — Erst nach solchen Vorübungen darf die Ellipse aus freier Hand gezeichnet werden.

V.

Uebersicht aller triangulären Formen.

Die Vorbereitungen sind nun gemacht, um bald der Einbildungskraft und dem Verstande die ganze Mannigfaltigkeit der dreieckigen Grundgestalten vorzuführen. Die ersten mechanischen Beschäftigungen mit Linien und Cirkeln mischten sich früh unter die ersten Anfänge alles Unterrichts; und schienen nur der Hand ein Spielwerk zu erlauben. Ernsthafter wurde die Sache, da Längen und Winkel genau gemessen und unterschieden zu werden verlangten. Die rechtwinklichten Dreiecke machten schon eine *wissenschaftliche Nothwendigkeit* — zwar nicht einsehn, aber fühlen und finden, indem sie an Winkeln und Seiten ein System von *gegenseitigem Bestimmen und Bestimmtwerden* entdeckten. Dieser wichtige Fortschritt des Verstandes, der eine ganz gesammelte Besonnenheit erforderte, belohnte sich durch eine Menge von Betrachtungen über vorkommende Gegenstände, denen man mit Freiheit mehr oder weniger weit nachgehn konnte. Zu dieser Freiheit gebe der Lehrer *Ruhe;* — nachdem er von der Episode, so viel ihn gut dünkt, für die Fähigern mitgenommen hat, mache er eine Pause von ein paar Wochen, und lasse in die dem ABC der Anschauung gewidmeten Stunden irgend einen andern Unterricht eintreten. Es ist gut, wenn die Erinnerung eine kurze Zeit lang schläft, damit sie mit *gleichförmiger Lebhaftigkeit* wieder erwache; damit der Unterschied zwischen dem *früher* und *später* Gelernten verschwinde; und alles gehörig in einander dringe.

Wenn er nun den Faden wieder aufnimmt: so gebe er zuerst eine Uebersicht des bisher Geübten. Alsdann lasse er den Schüler mit sich überlegen: ob es wohl die Absicht dieses Unterrichts sein könne,

bloss rechtwinklichte Formen zu bestimmen? Gesetzt auch, man wolle, um grössern Schwierigkeiten auszuweichen, sich nur mit den einfachsten Formen beschäftigen, welche in einem durch drei Linien eingeschlossenen Raume bestehen: so seien doch diese drei Linien nicht allemal zu rechtwinklichten, sondern zu gar mannigfaltigen Dreiecken zusammengefügt. Jene Tangente, welche bei allmählicher Eröffnung des gegenüberstehenden Winkels in immer veränderten Verhältnissen länger und länger abgeschnitten wurde, würde auch dann noch auf mannigfaltige Weise abgeschnitten werden, wenn man sie nach einer oder der andern Seite mehr oder minder hinüber neigen wollte. Für jeden Neigungswinkel, den man ihr gäbe, würde eine ganze Reihe von Musterdreiecken, eben wie jene rechtwinklichten, möglich sein. So zeige sich ein Heer von möglichen Dreiecken, — deren jedes man in der Wirklichkeit anzutreffen erwarten könne. Indem sich eine Thür öffne, verändere sich die Lage ihrer Grundlinie gegen jeden Punkt im Zimmer, in jedem Augenblicke. So auch wenn ein Mensch, grade oder schräg, vor zwei Bäumen vorübergehe u. s. w.[22]

Es werden sich hier interessantere Beispiele auffinden lassen, die man nicht verschmähen muss. Indessen liegt die Hauptsache darin, dass man schon hier eine Art von speculativem Interesse anrege, welches durch kleine Nebeninteressen zwar *gewürzt*, — aber weder *ersetzt* werden kann, noch *überwogen* werden darf.

Es frägt sich nun, wie man die Mannigfaltigkeit der Dreiecke. die sich nach allen Seiten hin erstreckt, — durchschreiten wolle? Die Bemerkung: dass man in jedem Dreieck aus einer Spitze auf die gegenüberstehende Seite ein Perpendikel fällen könne, wodurch das Dreieck in zwei rechtwinklichte zerfalle, — bietet ein leichtes Mittel dar, sich hier zu orientiren. Man wird rückwärts jedes Dreieck ansehn können, als wäre es *zusammengesetzt* aus zwei rechtwinklichten, — und nun wird es so viel mögliche Dreiecke, als mögliche *paarweise Verbindungen* von rechtwinklichten, geben. Um also aus der ganzen Menge eine hinreichende Anzahl von Musterformen, *zwischen* welchen die übrigen liegen müssen, herauszuheben, werden wir unsre rechtwinklichten Musterdreiecke so vielmal paarweise verbinden, als sich thun lässt. Und die bei ihnen gemachten Messungen und Rechnungen werden die Grundlage abgeben zur Berechnung aller Verhältnisse, welche die Form der übrigen Dreiecke zu bestimmen nöthig sind. Die Aussicht ist also offen; es braucht nur Fleiss und Geduld, den Weg selbst zu durchlaufen. —

Das Perpendikel, wodurch ein Dreieck in zwei rechtwinklichte zerfällt, theilt den Winkel an der Spitze in zwei Theile. Jeder

---

[22] Vorerst wird man füglich bewegliche Gegenstände behandeln, die zu einer Ergänzung zum Dreieck auffordern; so die Angel, die Wage, den Ziehbrunnen. Letzterer ist besonders geeignet, als Zeichenobject die Kinder auf die Zusammengehörigkeit des geometrischen und des praktischen Zeichnens hinzuleiten.

Theil bestimmt das, an seiner Seite liegende, rechtwinklichte Dreieck der Form nach völlig. So verschieden also der Winkel an der Spitze aus seinen zwei Theilen zusammengesetzt sein kann, eben so verschieden sind die Verbindungen der rechtwinklichten Dreiecke.

Man ziehe quer über die Schiefertafel eine Horizontallinie. Darauf setze man, in der Mitte, ein Perpendikel, nicht gar zu gross. Oben an dem Perpendikel denke man sich zu beiden Seiten Winkel, die sich allmählich eröffnen, bis jeder Winkel 90° wird, da denn beide äussern Schenkel mit jener Horizontallinie parallel, und als eine einzige Linie fortlaufen werden. *Bis* sie dies thun, schliessen sie mit der Horizontallinie immer andre und andre Triangel ein. Alle diese Triangel würden gleichschenklicht werden, wenn die Winkel sich zu beiden Seiten immer um gleich viel öffneten. Will man aber alle *mögliche* Dreiecke haben: so muss *für jede* Grösse des einen Winkels der andre Winkel *alle mögliche* Grössen von 0 bis 90° durchlaufen. Dann wird der Winkel an der Spitze des ganzen Dreiecks, welcher die Summe jener beiden ist, auf alle mögliche Weise aus zwei Theilen zusammengesetzt werden.

Der Winkel *links* am Perpendikel habe Anfangs 5°; und bleibe vorläufig unverändert. Der an der *rechten* Seite des Perpendikels habe zuerst 5°, dann 10°, dann 15°, dann 20°, u. s. w. bis 85°. Darauf bekomme jener 10°, und bleibe wieder unverändert, während dieser noch einmal von 5° anfängt, und immer um 5° wächst. Weiter steige der erstere zu 15°, und stehe so still; der letztere fange wieder von 5° an, und durchlaufe 10°, 15°, 20°, u. s. w. Ferner gebe man dem erstern 20°, und lasse den andern seine Reihe durchgehn. Man sieht wie dies fortgeht.

So bekäme man gewiss alle mögliche Verbindungen rechtwinklichter Dreiecke. Aber es würden sich darunter auch solche finden, die sich durch nichts als durch eine *umgekehrte Lage* unterschieden; z. B. gleich Anfangs, wenn der Winkel links 10° hat, und der zur Rechten wieder bei 5° anfängt, dann wiederholt sich die Verbindung, die schon da war, als der Winkel zur Linken 5°, der zur Rechten 10° hatte. Nur ist aus Links Rechts geworden. *Der* Unterschied trägt aber zur Form nichts bei, und ist daher hier überflüssig.

Um nun die *Versetzungen* auszuscheiden, und die, der Form allein wichtigen *Combinationen* übrig zu behalten, bemerke man, dass immer eine Versetzung entstehn muss, wenn *links* ein *grösserer* Winkel liegt als rechts. Denn vorhin hat schon einmal der grössere rechts gelegen, da der zur Linken nur erst so gross war wie jetzt der kleinere. Z. B. es sei links ein Winkel von 35°, rechts einer von 25°; so war früher einmal der zur Linken 25°, und da unterdess der zur Rechten seine Reihe durchlief, kam er auch an 35°, und stellte schon damals die Verbindung dar, die sich jetzt nur in umgekehrter Lage wiederholt.

Man verhüte also, dass nie der grössere Winkel links liege.

Das wird nie geschehen, wenn nur der Winkel zur Rechten die Reihe, welche er zu durchlaufen hat, nicht immer von vorn anfängt; sondern allemal mit *der* Zahl von Graden beginnt, welche eben jetzt der zur Linken hat. Z. B. der zur Linken sei 75°; so durchläuft der zur Rechten nur 75°, 80°, und 85°.

Jetzt besinne man sich, dass in jedem der zu beiden Seiten des Perpendikels fallenden rechtwinklichten Dreiecke der Winkel an der Grundlinie durch den an der Spitze bestimmt ist. Wie sich der am Perpendikel aufthut, muss der an der Grundlinie kleiner werden. Wächst der eine um 5°, so verliert der andre eben so viel. Der eine geht 5° bis 85°, folglich der andre von 85° bis 5°. Dies geschieht an jeder Seite des Perpendikels. — Der Winkel an der Spitze ist immer die Summe der beiden am Perpendikel.

Diese Betrachtungen liegen der ersten, dem Buche angehängten, Tabelle zum Grunde, welche der Schüler sich nach Anleitung des Lehrers, selbst entwerfen muss. — Oben läuft eine Reihe von Zahlen von 10 bis 90; unter jeder Zahl ist ein gerade heruntergezogener Strich; derselbe stellt das Perpendikel vor, das den Winkel in der Spitze (die obere Zahl) eintheilt in die beiden Winkel rechts und links, welche durch kleinere Ziffern zu beiden Seiten des Strichs bemerkt sind. Dadurch werden auch die beiden Winkel an der Grundlinie bestimmt; diese sind mit grossen Ziffern unter jenen angegeben. Das erste Dreieck links hat also in der Spitze einen Winkel von 10°, unten an der Grundlinie zwei gleiche von 85°; jener ist durch das Perpendikel in zwei Stücke, jedes von 5° getheilt. So geben durch die ganze Tafel je drei um einen Strich herum im Dreieck stehende grosse Zahlen, die drei Winkel eines Dreiecks an; und die zwischen geschriebenen kleinen Zahlen, bemerken die Theilung der obern Zahl, oder des Winkels in der Spitze. — Die oberste horizontale Reihe von Dreiecken heisse die *erste*, die darunter liegende horizontale Reihe heisse die *zweite*, darauf folgt die *dritte*, *vierte*, u. s. w. In der ersten Reihe bleibt links der Winkel am Perpendikel immer 5 Grad, folglich der ihn zu 90° ergänzende, an der Grundlinie, immer 85°; in der zweiten Reihe wird jener 10°; dieser also 80°; die Reihe fängt um eine Stelle später an, weil der Winkel rechts nicht wieder 5° werden kann, welches kleiner sein würde als 10°. Aus gleichem Grunde werden die Reihen vorn immer kürzer; man sieht, wie dies mit den obigen Forderungen zusammentrifft. — Durchläuft man die Tafel in gerader Richtung von oben nach unten, so bekommt man *Columnen*; von diesen heisse die vorderste links, welche nur *ein* Dreieck enthält, die *erste Columne*, die darauf folgende, welche zwei enthält, die *zweite*, u. s. w. In jeder Columne bleibt sich der Winkel rechts am Perpendikel, folglich auch an der Grundlinie, gleich; eben um dieser Ordnung willen sind die Reihen vorn immer später ange-

fangen. — Endlich kann man die Tafel noch *schräg*, von oben zur Rechten nach unten zur Linken, durchlaufen; so bleibt in jeder *Diagonale* der Winkel an der Spitze sich gleich. Denn dieser ist die Summe der beiden am Perpendikel, von denen immer einer eben so viel grösser, als der andre kleiner, wird, indem man bei jener schrägen Richtung *zugleich* die *Columnen* nach vorne, die *Reihen* aber nach unten hin durchläuft.

Durch die mittelste Diagonale wird die Tafel in zwei gleiche, aber ungleichartige Hälften getheilt. Diese Diagonale geht nämlich durch alle rechtwinklichte Dreiecke, — jene bekannten Musterdreiecke; — ihr zur Linken liegen die spitzwinklichten, zur Rechten die stumpfwinklichten Triangel. Beim ersten Anblick scheint die Mannigfaltigkeit der einen so gross wie die der andern; aber die Anzahl der spitzwinklichten schwindet sehr zusammen; wie folgende Betrachtungen zeigen.

In jedem der Dreiecke ist der Winkel an der Spitze in zwei Theile zerfället. Aber welches ist der Winkel an der Spitze? Bei recht- und stumpfwinklichten gewiss der rechte oder stumpfe; denn man versuche von einer andern Ecke des Triangels ein Perpendikel auf die Grundlinie zu fällen, dasselbe wird *ausser* dem Dreiecke liegen, und nur die *Verlängerung* der gegenüberstehenden Seite treffen können. So etwas gehört nicht hierher, weil dann nicht wirklich der Winkel an der Spitze die Summe der beiden am Perpendikel wäre. Also bei recht- oder stumpfwinklichten Dreiecken ist hier allemal die grösste Seite für die Grundlinie, und der ihr gegenüberstehende grösste Winkel für den an der Spitze zu nehmen. Aber bei spitzwinklichten Dreiecken giebt es keine solche Entscheidung. Man kann sie kehren und wenden wie man will; jede Seite, als Grundlinie genommen, hat einen Winkel über sich schweben, von welchem herab das Perpendikel *in* das Dreieck fällt. Hier ist eine *dreifache* Wahl, — bei *gleichschenklichten* jedoch nur eine *zwiefache;* denn ob man den einen, oder den andern *Schenkel* statt der Grundlinie nimmt, das lässt sich nicht unterscheiden, weil die Schenkel selbst in nichts verschieden sind. — Da nun die Tafel alle mögliche Fälle enthält, so *wiederholt* sich in ihr jedes gleichschenklichte Dreieck *zwiefach*, jedes andre *dreifach*, nämlich in derjenigen Hälfte, welche die spitzwinklichten enthält; bei den übrigen findet keine Wiederholung statt.

Die vordere Hälfte der Tafel, zur Linken, muss also noch genauer durchsucht werden, damit man die Wiederholungen auffinde.

Sie zeigen sich leicht, wenn man nur das Vorhergehende wohl inne hat. Man sehe die oberste Reihe an; darin bleibt der Winkel von 85° immer gleich; die beiden andern laufen in entgegengesetzter, aber gleicher Folge gegen einander; der eine von 10° bis 85°, der andre von 85° bis 10°. Nothwendig muss die eine Hälfte der Reihe die andre wiederholen. — Man gehe ferner von dem vorletzten

Triangel der ersten Reihe schräg hinab neben der Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke; man vergleiche jedes Dreieck, an das man kommt, mit dem obersten derselben Columne; auch diese werden sich wiederholen. Denn in der Diagonale bleibt, wie schon bemerkt, der Winkel an der Spitze immer gleich; dieser hat hier 85°, ist also derselbe wie der Winkel links in der ersten Reihe, der auch immer 85° bleibt. Ueberdas ist in einerlei Columne der Winkel rechts immer gleich. Sind aber zwei Winkel in zwei Dreiecken gleich, so müssen es auch die dritten sein, denn alle drei zusammen haben immer 180°; wie man sogleich begreift, da bei der Zusammensetzung zweier rechtwinklichter Dreiecke zu einem neuen das neue alle *spitze* Winkel von jenen beiden, folglich 2 mal 90° bekommt. (So macht man diesen geometrischen Lehrsatz, der auch vorangeschickt werden kann, leicht aus dem Vorhergehenden deutlich.)

Was hier an der ersten Reihe, und der ihr zugehörigen Diagonale gezeigt ist: das lässt sich leicht auf alles Uebrige erweitern.

Jede Reihe fängt vorn mit einem *gleichschenklichten* Dreieck an. Zufolge der ganzen Einrichtung; denn *kleiner* darf der Winkel zur Rechten nicht sein, als der zur Linken; er fängt also da an, wo er ihm *gleich* ist. — Nun wächst der Winkel an der Spitze; der an der Grundlinie rechts nimmt ab. Indem sie so mit gleichem Schritt gegen einander laufen, kömmt irgend einmal *jeder von beiden dahin,* wo der *andre anfing.* Dann ist das erste gleichschenklichte Dreieck wieder da. — Hier schneide man die Reihe ab. So ist die eine Hälfte des abgeschnittenen Stücks die Wiederholung der andern, nur in umgekehrter Ordnung. Das zeigt die Tafel selbst am deutlichsten, die man hier immer vor Augen haben muss. — Von da nun, wo die Reihe abgeschnitten wurde, gehe man schräg in der Diagonale herunter. Hier bleibt der Winkel in der Spitze gleich. Aber in dem gleichschenklichten Dreieck, von wo man herunterging, ist dieser Winkel an der Spitze gleich dem Winkel links an der Grundlinie, der durch die ganze Reihe gleich bleibt. So haben die Reihe und die Diagonale *einen* Winkel gemein. Aber beide durchschneiden die gleichen Columnen. Dort treffen sie immer auf gleiche Winkel. So haben sie den *zweiten* Winkel, folglich *alle drei* gemein; folglich sind ihre Dreiecke immer dieselben.

Diese Schlüsse setzen von Anfang an voraus: das gleichschenklichte Dreieck vorn, am Anfang jeder Reihe, habe in der *Spitze* einen *kleinern* Winkel, als *rechts* an der *Grundlinie.* Dann liefen diese Winkel *gegen* einander, indem der kleinere wuchs, der grössere abnahm. Aber die Voraussetzung gilt nur bis an die sechste Reihe, welche mit dem *gleichseitigen* Dreieck anfängt. Weiter gelten also auch die Schlüsse nicht, aber das ist gerade weit genug, um die ganze Hälfte der Tafel zu treffen. Dies ist wieder durch den Blick auf die Tafel offenbar. —

Nicht ohne Mühe wird der Lehrer die Uebersicht der möglichen

Dreiecke den Kindern deutlich zu machen.[23] Aber die Mühe wird durch den unschätzbaren Vortheil belohnt werden, dass die Kinder sich üben, mit stetigem Blick ein Feld von Begriffen vollständig zu durchschauen. Diese Verstandesübung, welche von combinatorischer Art ist, *muss* gelehrt werden, denn auch gebildete Köpfe pflegen ihrer nicht von selbst mächtig zu sein; da hingegen die Pädagogen

[23] Neben der von Herbart gewählten, empfiehlt sich auch eine andre Veranschaulichungsweise der Combinationen der Dreiecke, die man erhält, wenn man sie mit Buchstaben bezeichnet. Die Buchstaben *a* bis *i* mögen die 9 Musterdreiecke in der Lage bezeichnen, dass der Radius die Grundlinie, die Tangente die Höhe ist; durch *a' b'* u. s. w. bis *i'* seien dieselben in der andern Lage, dass die Tangente die Grundlinie, der Radius die Höhe ist, bezeichnet. Dann bekommt die Herbartsche Tabelle dieses Aussehen.

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	
ii	ih	ig	if	ie	id	ic	ib	ia	ib'	ic'	id'	ie'	if'	ig'	ih'	ii'	1
	hh	hg	hf	he	hd	hc	hb	ha	hb'	hc'	hd'	he'	hf'	hg'	hh'	hi'	2
		gg	gf	ge	gd	gc	gb	ga	gb'	gc'	gd'	ge'	gf'	gg'	gh'	gi'	3
			ff	fe	fd	fc	fb	fa	fb'	fc'	fd'	fe'	ff'	fg'	fh'	fi'	4
				ee	ed	ec	eb	ea	eb'	ec'	ed'	ee'	ef'	eg'	eh'	ei'	5
					dd	dc	db	da	db'	dc'	dd'	de'	df'	dg'	dh'	di'	6
						cc	cb	ca	cb'	cc'	cd'	ce'	cf'	cg'	ch'	ci'	7
							bb	ba	bb'	bc'	bd'	be'	bf'	bg'	bh'	bi'	8
								aa	ab'	ac'	ad'	ae'	af'	ag'	ah'	ai'	9
									b'b'	b'c'	b'd'	b'e'	b'f'	b'g'	b'h'	b'i'	10
										c'c'	c'd'	c'e'	c'f'	c'g'	c'h'	c'i'	11
											d'd'	d'e'	d'f'	d'g'	d'h'	d'i'	12
												e'e'	e'f'	e'g'	e'h'	e'i'	13
													f'f'	f'g'	f'h'	f'i'	14
														g'g'	g'h'	g'i'	15
															h'h'	h'i'	16
																i'i'	17

Vieles als Verstandesübung empfehlen, was unbedeutend, und Einiges, was sogar zweckwidrig ist, weil es ungelernt von Statten gehn muss, wenn es nicht pedantisch werden soll. — Fühlt der Lehrer, dass *ihm selbst* die Betrachtungen über jene Tafel nicht ganz leicht werden, so schliesse er daraus nicht, „die Kinder *könnten* sie nicht lernen“, — sondern er schliesse, wie viel an *seinem* Jugendunterricht gefehlt haben müsse! Uebung im Combiniren sollte schlechterdings ein wesentliches Stück jedes Lehrcyklus sein. Es würde um viele Wissenschaften anders stehn, wenn ihre Gründer und Pfleger dieselbe besessen hätten. Und viele Dinge des frühen Schulunterrichts, unter andern namentlich das *Decliniren* und *Conjugiren*, würden den Geist nicht mehr tödten, sondern heben, würden weit

---

In dieser Tabelle sind die Dreiecke ii', hh', gg', ff', ee', dd', cc', bb', aa rechtwinklicht und entsprechen den Musterdreiecken i, h, g, f, e, d, c, b, a. Gleichschenklicht sind die Dreiecke, ii, hh, gg, ff, ee, cc, bb, aa, $b'b'$, $c'c'$, $d'd'$, $e'e'$, $f'f'$, $g'g'$, $h'h'$, $i'i'$, aber auch die Dreiecke: ih', hf', gd', fb', eb, fc, hb. Gleichseitig ist dd.

Die Ausmusterung der ähnlichen Dreiecke gestaltet sich folgendermaassen. Es entsteht:

$ii \sim ih'$	$hh \sim hf'$	$gg \sim gd'$	$ff \sim fb'$	$ee \sim eb$
$ih \sim ig'$	$hg \sim he'$	$gf \sim gc'$	$fe \sim fa$	$ed \sim ec$
$ig \sim if'$	$hf \sim hd'$	$ge \sim gb'$	$fd \sim fb$	
$if \sim ie'$	$he \sim hc'$	$gd \sim ga$		
$ie \sim id'$	$hd \sim hb'$	$gc \sim gb$		
$id \sim ic'$	$hc \sim ha$			
$ic \sim ib'$				
$ib \sim ia$				

d. h. in den fünf ersten horizontalen Reihen kehren von einer gewissen Stelle an dieselben Dreiecke in umgekehrter Reihenfolge wieder, und zwar entweder derart, dass ein Dreieck zwischen den beiden Reihen übrigbleibt oder nicht. Die Stellen bis zu welchen die Dreiecke gehen, die wiederkehren werden, sind durch senkrechte Striche markirt. Alle Dreiecke, die zu deren linker Seite liegen, können also entfallen.

Es ist zweitens:

$fc \sim cc$	$hb \sim bb$	$ia \sim ba$	$ib' \sim cb'$	$ic' \sim dc'$
$ec \sim dc$	$gb \sim cb$	$ha \sim ca$	$hb' \sim db'$	$hc' \sim ec'$
	$fb \sim db$	$ga \sim da$	$gb' \sim eb'$	$gc' \sim fc'$
		$fa \sim ea$		

$id' \sim ed'$	$ie' \sim fe'$	$if' \sim gf'$	$ig' \sim hg'$
$hd' \sim fd'$	$he' \sim ge'$		

d. h. in den Verticalreihen VII—XV. kehren von einer gewissen Stelle an ebenfalls dieselben Dreiecke in umgekehrter Reihenfolge wieder, und zwar wieder entweder derart, dass ein anderes Dreieck zwischen den beiden Reihen liegt oder nicht. Die Stellen, bis zu welchen die Dreiecke gehen, die wiederkehren werden, sind durch wagrechte Striche bezeichnet. Alle Dreiecke die oberhalb dieser Striche stehen, entfallen ebenfalls.

schneller, und leichter und sicherer gefasst werden, wenn man dabei combinatorische Betrachtungen anstellte. — Ueberdas ist der Begriff eines Dreiecks ein so äusserst wichtiger Begriff, dass er im hohen Grade die Mühe verdient, ihn ganz, durch alle seine Modificationen zu verfolgen. — Unterrichtet der Lehrer gut, so ist die einzige Schwierigkeit, auf die er hiebei stossen kann, eine zu *frühe* Ermüdung der Aufmerksamkeit bei den Kindern. Fehlt es ihnen aber nur nicht *überhaupt* daran, — ist der Lehrer nur nicht zu schwach, um ihnen *den Grad* von Anstrengung zuzumuthen, den sie wohl vertragen können, und diejenige Beharrlichkeit von *einer* oder ein *paar Stunden,* an die auch schon der Knabe — gegen eben so viel Erholungszeit — gewöhnt werden muss, um irgend etwas *ausführen* und *vollbringen* zu können: — dann wird es nicht schaden, wenn auch nicht der ganze Faden jener Betrachtungen *auf einmal* und *unabgebrochen* dem Knaben entwickelt werden könnte. Man lasse die Ermüdung vergessen, — man kann ohne Nachtheil einige von den folgenden Rechnungen einmischen; — nach einigen Tagen fange man, mit etwas veränderter Darstellung, wieder an, zergliedere, erläutere, versinnliche jeden einzelnen Schluss aufs genaueste, — und erlaube weder sich noch den Kindern, die Geduld eher zu verlieren, bis die völlige Einsicht hervorspringt.

VI.

Berechnung der Seiten.

Auf dem vorhin übersehenen Felde muss nun das Einzelne *angeschaut* und *überdacht,* d. h. berechnet werden.

Um jede trianguläre Form gehörig zur Anschauung zu bringen, dazu dienen zwei Mittel. Erstlich: vor jeder Berechnung eines Dreiecks werde dasselbe im Kleinen auf der Schiefertafel entworfen. Zweitens: damit die Einbildungskraft nicht an kleine Zeichnungen einzig gewöhnt werde, muss man ein Instrument haben, das alle Triangel, mit denen man sich eben beschäftigt, auch sogleich im Grossen darstellen könne.

Folgende Einrichtung eines solchen Instruments, (das auf jeden Fall dem *triquetrum* der Alten ähnlich sein wird,) ist versucht worden, und das Modell, zum bequemen Handgebrauch, gut ausgefallen.

Ein Stab von Holz, *ab,* Fig. 4, ist durch ein Gelenk bei *b,* mit einem andern Stabe *be* verbunden. An der andern Seite, bei *a,* ist auch ein Gelenk, das aber nicht unmittelbar an dem Stabe *cd* befestigt ist. Vielmehr ist an der innern verticalen Seite des Stabes *cd,* welche Seite die Figur nicht zeigt, eine Rinne in dem Stabe angebracht, die sich nach innen zu erweitert. In dieser Rinne ist ein kleiner Schieber beweglich, der auf der Figur durch eine punktirte

Linie zwischen *m* und *n* angedeutet wird. Der Schieber ist durch das Gelenk bei *a*, mit dem Stabe *ab* verbunden. Daher lässt sich *ab* an *cd* verschieben, auch kann man den Winkel, den diese beiden Stäbe mit einander machen, nach Gefallen schliessen und bis 90° öffnen. *ab* und *eb* aber lassen sich bis 180° öffnen, und so weit schliessen, als es die Spitze *d* des Stabes *cd*, bei jeder Stellung des Instruments, erlaubt. *cd* und *be* müssen *wenigstens* fünfmal so lang sein als *ab*; besser wäre es, sie noch länger zu machen, wenn nur das Instrument dann nicht unbequemer zu handhaben würde. Die beiden Winkelmesser, welche man bei *a* und *b* sieht, würden am besten in ganz schmalen messingenen Bogen bestehn; man kann sie aber auch von Hornblättchen machen. Sie sind auf dem Stabe *ab* befestigt; die andern beiden Stäbe müssen sich unter ihnen drehen können. Ein dritter Winkelmesser kann bei *d* auf dem Stabe *cd* angebracht werden, er braucht nur 60° zu haben. *cd* und *be* sind abgetheilt erstlich in fünf gleiche Theile, jeden gleich der Länge *ab*. Ferner ist *ab*, — was auf der Figur, um Verwirrung zu vermeiden, nicht bezeichnet worden, — in 10 Theile, und eben so ist auch jede der fünf Einheiten auf den Stäben *cd* und *be* abgetheilt. *ab* gilt nämlich hier für ein Ganzes, folglich sind auf den andern Stäben Ganze und Zehntel bemerkt. Hundertel können ebenfalls bezeichnet werden, wenn das Instrument nicht zu klein ist; sonst muss man sie nach dem Augenmaasse schätzen, und zwar so genau als möglich. — Je grösser das Instrument gemacht wird, desto besser. Eigentlich sollte eine Vorrichtung getroffen werden, dass das Instrument seine Bewegungen an der Wand machen könne. So würden die Dreiecke, die es darstellt, am besten ins Auge fallen. Will man es aber neben sich auf den Tisch legen, so bekommt es eine bequeme Grösse, wenn *ab* 4 Zoll lang genommen wird.* Es kann von jedem guten Tischler ohne bedeutende Kosten verfertigt werden. Nur muss man alsdann die Winkelmesser selbst auf Horn zeichnen; und besonders sie selbst aufnageln, denn dieses erfordert die alleräusserste Genauigkeit, die man von keinem Handwerker erwarten kann. Liegt das Centrum der Winkelmesser nicht *vollkommen* auf den Punkten *a*, *b* und *d*, — trifft ihre Grundlinie nicht haarscharf zusammen mit dem Rande der Stäbe, — so ist das Instrument unbrauchbar. — Winkelmesser von Horn kann man nicht wohl aufleimen; noch weniger mit gewöhnlichen Nägeln befestigen, die das Horn spalten würden. Am besten nimmt man seine Zuflucht zu Nähnadeln, von denen die obere Hälfte abgebrochen wird; die Spitze schlägt man mit einem Stimmhammer ein. Ihrer zwei halten ein Hornblättchen vollkommen fest; zur Vorsicht können ein paar drüber eingeschlagen

---

*** Zu noch mehrerer Versinnlichung sei das Ganze schwarz, der innere Rand der Stäbe aber, der eigentlich die Dreiecke zeigt, weiss oder roth gefärbt.**

werden. Soll das Instrument seine Triangel recht genau zeigen, so stellt man es am besten nach den Zahlen in der zweiten Tabelle, denn ein Dreieck wird immer sicherer durch seine Seiten als durch die Winkel bestimmt. (Diese Bemerkung wende man nicht als einen Einwurf gegen die hier gewählte Methode, aus den Winkeln die Seiten zu suchen. Durch Winkel giebt sich die Form unmittelbar der Anschauung; auch haben diese Vorübungen nicht schon, wie die Mathematik selbst, brauchbare Mittel, um von angenommenen Seiten zu den Winkeln überzugehn. Ueberdas, hätte man *rationale* Seiten angenommen, was doch höchst selten alle drei zugleich sein können, so wären *irrationale Winkel* gekommen, — ein Begriff, der so wenig sinnliche Klarheit hat, dass er sich in ein ABC der Anschauung durchaus nicht schickt.)[24]

Bei der folgenden Berechnung der Seiten wird die *Regel de tri* nothwendig, — und zugleich, welches kein geringer Vortheil ist, versinnlicht.

Da es noch heut zu Tage erwachsene Personen giebt, welche klagen: ihnen seien Gründe der Regel de tri niemals deutlich vorgetragen worden, — so mag hier dem ABC der Anschauung ein Eingriff in das ABC der Rechenkunst erlaubt sein.

Wenn man drei Ellen Tuch kaufen will, so wird man sich nach dem Preise *einer* Elle erkundigen, und nun schliessen: weil man die Elle *dreimal* kaufen wolle, so werde man den Preis einer Elle auch *dreimal* bezahlen müssen. Ueberhaupt: — *wie vielmal* man die Elle verlangt, *so vielmal* zahlt man den Preis. Die Berechnung jenes ganz einfachen Beispiels wird folgendermaassen aufgesetzt:

$$1:3=b:3b$$

wo b den Preis bedeutet. Die mathematische Bezeichnung wird so. gelesen: eine Elle wächst zu drei Ellen; darum wächst der Preis

---

[24] Den Versuch, welchen Herbart abweist, hat Dr. G. A. Lindner gemacht. Vgl. *Das ABC der Anschauung* im dritten *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* 1871. S. 67—80. Seine Reihe der *tg* ist die folgende: $^1/_6$, $^1/_3$, $^1/_2$, $^3/_4$, 1, $^4/_3$, 2, 3, 6, als zugehörige Winkel setzt er an: 9°, 18°, 27°, 36°, 45°, 54°, 63°, 72°, 81°. Finden lässt er die Dreiecke an einem in 36 quadratische Felder getheilten Quadrate. Bei diesem Vorgehen werden allerdings in den Werthen der Tangenten und bei der Berechnung des Flächeninhalts die Brüche vermieden, allein bei Bestimmung der Secanten kehren sie doch wieder; eine empfindliche Lücke bleibt dabei, insofern das Dreieck mit den Winkeln 30° und 60° fehlt, das als Hälfte des gleichseitigen nicht zu entbehren ist; weiterhin ist bedenklich, dass die Correctur der ersten, ungenauen Angaben, welche Herbart durch blosses Zufügen einer Decimalstelle vollzieht, bei Lindner schwieriger wird, indem er Minuten und Secunden zugeben muss. Sonach liessen sich, wenn es auf ein umfassendes System von Uebungen abgesehen ist, Herbarts Musterdreiecke kaum durch die Lindners ersetzen. Dagegen finden letztere beim stigmographischen Zeichnen ihre Stelle; dieselbe ist durchaus keine untergeordnete, denn das punktirte Blatt ist ein hervorragendes Lehrmittel; es ermöglicht nicht nur ein frühes Zeichnen und die Herstellung von Schönheitsformen, sondern giebt zugleich die so wichtige Vorstellung von Ortsbestimmung durch Coordinaten.

b zu dreimal *b*. Wäre der Preis 4 Rthlr., so läse man so: eine Elle wächst zu drei Ellen; darum wachsen 4 Rthlr. zu 3mal 4, oder zu 12 Rthlrn.

Um eines so leichten Exempels willen wird man keine Rechnung anstellen. Eher vielleicht um des folgenden willen:

$$100:850=5:\frac{850.5}{100}$$

Man lese dies so: 100 Rthlr. wachsen zu 850 Rthlr.; darum wachsen 5 Rthlr. jährlicher Zinsen zu 850mal 5, dividirt durch 100. Es versteht sich, dass hier vorausgesetzt wird, man wolle wissen, wie viel Zinsen ein Capital von 850 Rthlr. zu 5 Procent jährlich ertrage? — *Wie vielmal* 100 Rthlr. man ausleiht, *so vielmal* 5 Rthlr. Zinsen bekommt man jährlich. Aber wie vielmal 100 Rthlr. hat man denn ausgeliehen? Das lässt sich hier ohne Bruch nicht sagen. Bequem überlegt man die Sache so: gesetzt: für *jeden einzelnen* ausgeliehenen Rthlr. bekäme man fünf Rthlr.; so würden für 850 ausgeliehene Rthlr. offenbar 850mal 5 Rthlr. einkommen. Aber, wollte man das von dem Schuldner wirklich fordern: so verlangte man sicher hundertmal soviel, als er geben würde. Also den hunderten Theil von 850mal 5 hat man mit Recht zu fordern; daher wird man 850mal 5, — oder welches dasselbe ist, 5mal 850, — durch 100 dividiren. Die Rechnung steht so:

$$\begin{array}{r} 850 \\ 5 \\ \hline 4250 \end{array}$$

wo man nur noch 42,5 statt 4250 zu schreiben hat, um fertig zu sein. Denn in der Division mit 100 stecken *zwei* Divisionen mit 10; nun bedeutet jede Zahl *zehnmal* weniger, wenn man sie *eine* Stelle weiter rechts setzt; folglich ist die Division mit 100 verrichtet, sobald man jede Zahl um *zwei* Stellen weiter nach der Rechten hinschiebt. Dann werden aus 50 Ganzen, fünf Zehntel, aus 200 Ganzen, 2 Ganze, und aus 4000 Ganzen, 40 Ganze, also aus 4250 wird 42,5. — Mehr Weitläufigkeit wäre hier unzweckmässig; die folgenden Rechnungen werden aber zur Deutlichkeit beitragen. Scheut man sich indess nicht vor einer leichten Spur von Buchstabenrechnung, so ist alles, was zur Regel de tri wesentlich gehört, ganz kurz gesagt in folgender Formel:

$$a:ma=b:mb.$$

a und b bedeuten Dinge, von denen man weiss, dass eins sich immer wie das andre vervielfältigt. a wächst also zu $m$mal a, wie b zu $m$mal b. Da man aber die Zahl m gewöhnlich nicht ohne Bruch wird angeben können, so sucht man $m$mal b so, dass man b erst ammal nimmt, — nun ist es $a$mal zu viel genommen darum divi-

dirt man *amb* durch *a*. Also der Ausdruck $\frac{amb}{a}$ zeigt die ganze, zuweilen für schwer gehaltene Rechnung.

Um nun die Formen der Dreiecke durch die Proportionen ihrer Seiten zu bestimmen, und um diese Proportionen mit einander vergleichen zu können, muss man den zufälligen Unterschied der *Grösse* ganz von der *Form* entfernen. Darum müssen alle Dreiecke eine Seite der Grösse nach gemein haben. Dann wird die Verschiedenheit der übrigen Seiten die Verschiedenheit der Formen bemerklich machen.

Da aber die eine gleiche Seite für sie alle der gleiche *Maassstab* sein wird, das heisst, da man die übrigen Seiten so bestimmen wird, dass man von ihnen angiebt, wie viel Ganze und Zehntel von jener sie enthalten: so fragt es sich, welche Seite sich am besten dazu schicke, den gemeinschaftlichen Maassstab auszumachen? Am natürlichsten die *kleinste;* denn mit dem Kleineren misst man das Grössere. Da also die kleinste Seite selbst zum Maasse dient, so enthält sie jederzeit das Maass nicht mehr noch weniger als *einmal* in sich; oder ihre Zahl ist immer 1; die Zahl der übrigen Seiten aber ist allemal grösser als 1.

Zum Behuf der Berechnung dieser Seiten, welche sich ganz und gar auf die Verhältnisszahlen für die rechtwinklichten Dreiecke stützt, ist es nun nothwendig, dass die Mathematik uns zu Hülfe komme; mit einigen Ziffern nämlich, wodurch jene Verhältnisszahlen genauer bestimmt werden. Wollten wir die jetzt zu suchenden Zahlen nur bis auf Zehntel berechnen, so würden sehr viele der dadurch bestimmten Dreiecke sich gar nicht sichtbar unterscheiden, da sie in den Zehnteln noch gleich sind, und erst in den Hunderteln von einander abweichen. Darum müssen aber auch die Zahlen für die rechtwinklichten Triangel wenigstens bis auf Hundertel bekannt sein. Auch so noch lässt die Rechnung hie und da eine bedeutende Unsicherheit übrig. Das nöthigt uns, die *Verschiedenheit der Dreiecke* sorgfältig zu durchdenken, um unter *mehreren möglichen Wegen* der Rechnung jedesmal den zu wählen, der gerade bei der vorliegenden Aufgabe am sichersten zum Ziele führt. Und wenn endlich, in ein paar seltnen Fällen, auch diese Vorsicht nicht zureicht: so zeigt eben dadurch das ABC der Anschauung auf die Mathematik hin, — auf die *Wissenschaft,* nach der die Bemühungen des Anfängers streben. — Die Hundertel, die wir als ein vorläufiges Geschenk der Wissenschaft schon hier erbitten, finden sich in folgender Tafel.

Von 45°	ist die Tangente		1,	die Secante	über	1,41
— 50°	—	—	über 1,19.	—	—	1,55
— 55°	—	—	— 1,428	—	—	1,74
— 60°	—	—	— 1,73	—	genau	2

Von	65°	ist die Tangente	über	2,14	die Secante	über	2,36
—	70°	—	—	2,74	—	—	2,92
—	75°	—	—	3,73	—	—	3,86
—	80°	—	—	5,67	—	—	5,75
—	85°	—	—	11,43	—	—	11,47

Auch durch die hinzugefügten Hundertel sind die Tangenten und Secanten nicht vollkommen bestimmt. Es fehlen noch Tausendtel, Zehntausendtel u. s. w. Bei der Tangente von 55° sind die Tausendtel hier mit angezeigt, denn 8 Tausendtel machen beinahe ein Hundertel, und *bei einer so kleinen* Tangente, wie diese, darf man so viele Tausendtel schon nicht für unbedeutend halten. Es ist nämlich klar, dass *in Vergleich* mit der *ganzen übrigen* Grösse dieser Tangente, so fern sie durch 1,42 bestimmt ist, die noch hinzukommenden 8 Tausendtel *mehr betragen,* als wenn z. B. (wie wirklich der Fall ist), ihrer eben so viele hinter den Zahlen für die Secante von 80° fehlen. Neben 5 Ganzen kann man einige Tausendtel mehr oder weniger schon eher übersehen, als neben *einem* Ganzen. — Will man nicht gerade genau rechnen, so kann man statt 1,428 allenfalls schreiben 1,43; doch wird der Fehler, der daraus am Ende der Rechnung entsteht, leicht mehr als ein Hundertel betragen.

Verlangt man auch noch die Tangenten und Secanten von 78°, 83° und 88°, so sind sie folgende:

78°	Tangente	4,70	Secante	4,81
83°	—	8,14	—	8,20
88°	—	28,63	—	28,65

Von der wirklichen Berechnung der Dreiecke* mögen zuvör-

* (Anmerkung der II. Ausgabe.) Sollten Lehrer, welche Mathematik verstehn, nach der gegenwärtigen Schrift unterrichten wollen: so wäre, unter Umständen, folgender Vorschlag eines Recensenten zu empfehlen: „Rec. würde die Namen von Radius und Tangente wie in der Trigonometrie gebrauchen: und ehe er zu den Dreiecken überhaupt fortginge, durch den ohnehin schon hier eintretenden Gebrauch der Arithmetik, indem er das, was in Beziehung auf den einen Winkel Tangente war, in Beziehung auf den andern als Radius darstellte, und umgekehrt, aus den schon bekannten Zahlen für die Seitenverhältnisse in den ersten 9 Musterdreiecken eben diese für die noch möglichen 9 übrigen ableiten, und so die Grundtabelle, ohne das Gedächtniss mehr zu beschweren, aus sich selbst vollständig werden lassen. Es ist eben dieselbe Rechnung, (nicht ganz,) in die der Verf. hernach bei der Zusammensetzung der Dreiecke überhaupt jeden Augenblick fallen muss: sie steht aber nur hier wissenschaftlich an der rechten Stelle, und wird noch ausserdem den erheblichen Vortheil geben, dass alle jene Regeln für die Berechnung der Dreiecke überhaupt in eine einzige zusammenfallen, und so die Entwickelung des Ganzen leichter und systematischer vollbringen lassen.“ Dies ist die Sprache des Mathematikers, der allenthalben die allgemeinste Formel sucht. Der Pädagog hingegen vermeidet absichtlich

derst zwei leichte Beispiele einen Begriff geben. Man sehe Fig. 3 und Fig. 5. In Fig. 3 besteht das ganze Dreieck *abc* aus den rechtwinklichten *acd* und *bcd*. In *acd* ist *cd*, als die kleinste Seite, für den Radius, *ad* aber, als die mittlere, für die Tangente zu nehmen. Hingegen in *bcd* stellt *cd* die Tangente, *db* den Radius vor. Dieser Umstand, dass *cd* in einem Dreieck als Radius, im andern als Tangente anzusehen ist, ruft die Regel de tri herbei. In Fig. 5 ist es anders, *ad* ist Radius für beide Dreiecke. Darum bedarf es hier keiner Regel de tri. Man setze nur die Zahlen für beide rechtwinklichte Stücke auf; addire *bd* zu *dc;* und sorge, dass die kleinste Seite *ac* die Zahl 1 bekomme: so ist das Dreieck Fig. 5 ausgerechnet. Als die leichteste Rechnung wird diese hier zuerst gezeigt. Der Winkel zur Linken des Perpendikels sei 60°, der zur Rechten sei 50°. So hat der Winkel in der Spitze 110°, der an der Grundlinie rechts 40°, links 30; und das Dreieck findet sich auf der ersten Tabelle, in der zwölften Columne, in der zehnten Reihe, angegeben; nur dass hier Rechts und Links versetzt ist, welches für die Rechnung eben so gleichgültig ist, wie für das Dreieck selbst. Die Zahlen, welche die Winkel erfordern, sind in *abd*: 1; 1,73; 2; in *acd*: 1; 1,19; 1,55. Um aber aller Verwirrung, welche etwa durch die Decimalbrüche veranlasst werden könnte, überhoben zu sein, denke man sich das ganze Dreieck mit allen seinen Seiten, *hundertmal so gross;* so werden die Zahlen:

für *abd*	für *acd*
100; 173; 200.	100; 119; 155.

Die Linie *bc* nun besteht aus den beiden Tangenten *bd* und *dc;* also addire man 173 und 119; das giebt 292. Die Zahl 100, welche dem Radius *ad* der beiden rechtwinklichten Dreiecke gehört, ist jetzt überflüssig, denn *ad* kommt in dem ganzen Dreieck nicht vor. Aber *ac* ist die kleinste Seite, folglich muss, laut des Vorhergehenden, ihre Zahl 155 sich in 1 verwandeln. Wird aber diese Seite, oder doch ihre Zahl, hundert fünf und funfzig Mal kleiner: so muss, damit die Form nicht zerstört werde, alles am ganzen Dreieck eben so vielmal kleiner werden. *ac* war 155, *ab* war 200, *bc* war 292; alle diese Zahlen müssen mit 155 dividirt werden. $^{155}/_{155}$ ist, wie sich versteht, 1; die folgenden Divisionen stehn so:

---

den *Mechanismus vieler* Arbeit nach *einer* Regel. Um dieser, und andrer kleiner Rücksichten willen ist der Vorschlag nicht in die gegenwärtige Ausgabe verwebt worden. Für Zöglinge aber, die selbst einen Hang haben, das Besondere als dem Allgemeinen untergeordnet auf einmal durchschauen zu wollen, und die allgemeine Regel durch alle specielle Fälle bis zur Vollendung durchzuführen, würde die einförmige Rechnungsart Vorzüge haben; wiewohl sie etwas minder genau ausfällt, wie man bei aufmerksamer Vergleichung finden wird.

```
155) 200 [1,29          155) 292 [1,88
     155                     155
     ---                     ----
      450                    1370
      310                    1240
     ----                    ----
     1400                    1300
     1395                    1240
     ----                    ----
        5                      60
```

Diese Divisionen sind in Decimalbrüchen fortgesetzt. Man denke sich den Rest 45 in der dritten Zeile, als 450 Zehntel; darin liegen 2 Zehntel von 155; ferner denke man sich den Rest 140, in der fünften Zeile, welches schon Zehntel sind, als 1400 Hundertel; darin 9 Hundertel von 155. Nämlich ein Zehntel von 155, wäre 15,5; ein Hundertel von 155, wäre 1,55; *zwei* Zehntel davon sind also zweimal 15,5; oder 31,0; und neun Hundertel von eben der Zahl sind 13,95. Mit diesen Zehnteln und Hunderteln ist nun, wie man sieht, wie mit ganzen Zahlen fortgerechnet worden, indem nur immer *jedem Rest eine Null angehängt* wurde. Die Null soll den Rest nicht unrechtmässiger Weise zehnmal so gross machen, sondern nur die übrig gebliebenen Ganzen als eine zehnmal so grosse Anzahl *von Zehnteln,* die übrig gebliebenen Zehntel als eine zehnmal so grosse Anzahl *von Hunderteln* darstellen. Die Division der Hundertel giebt Hundertel.

Bei beiden Divisionen ist die Anzahl der Hundertel ein wenig zu gross geworden, doch beträgt der Fehler bei der ersten Division kein halbes Hundertel, bei der zweiten kaum ein Tausendtel. Die Fehler rühren daher, weil die Zahlen für die Tangenten und Secanten auch durch die hinzubemerkten Hundertel noch nicht genau genug bestimmt waren. In der, dem Buche angehängten *zweiten Tabelle,* die durch Hülfe der Logarithmen bis auf Zehntausendtel berechnet ist, findet man die Verhältnisszahlen für die beiden grössern Seiten dieses Dreiecks so angegeben: 1,2855; und 1,8794. Weil die kleinste Seite immer 1 ist, so konnte sie in der Tabelle allenthalben weggelassen werden.

Sollte noch die geringste Dunkelheit nachbleiben, wie die Zahlen die Seiten bestimmen können: so wird doch der Gebrauch des vorhin beschriebenen Instruments, welches die Ganzen, die Zehntel und Hundertel unmittelbar vor Augen legt, jeden Grad der Deutlichkeit verschaffen können.

Das Dreieck Fig. 3, in welchem an der Spitze der Winkel von 85° getheilt ist in 50° und 35°, findet sich in der zehnten Columne in der siebenten Reihe. Für beide rechtwinklichte Stücke schreibe man zuerst wieder Radius, Tangente und Secante auf.

50°	55°
100, 119, 155,	100, 143, 174.

Hier ist *cd* in dem Dreieck *acd,* 100; aber in dem Dreieck *cdb,*

143. Der Grund liegt darin, dass in dem letztern der Maassstab, nämlich der Radius *db*, kleiner ist, als in jenem, wo *cd* selbst Radius ist. Sind die Uebungen im Vergrössern und Verkleinern der rechtwinklichten Musterdreiecke sorgfältig angestellt: so muss hier alles verständlich sein. — So mit verschiedenem Maasse gemessen, kann man nun *ad* und *db* nicht zusammenrechnen; wie doch geschehen muss, um für das ganze Dreieck die Seite *ab* zu bekommen. Auch *cb*, welches augenscheinlich kleiner ist als *ac*, würde unrichtig durch die Zahl 174 ausgedrückt werden, wenn *ac* die Zahl 155 behielte.

In einer gegebenen Grösse ist ein kleineres Maass mehrmal enthalten, als ein grösseres. Also wie das Maass kleiner, so wird die Zahl grösser. Aber das Maass für *acd* wird kleiner, wenn man auch dieses Dreieckes Seiten jetzt mit dem nämlichen Maasse, wie *cdb*, — mit dem Radius *db*, ausmisst. Darum ist auch hier die Zahl für *cd schon grösser* geworden, sie ist von 100 gewachsen zu 143. Ebenso müssen nun noch die Zahlen 119 und 155 wachsen, weil für alle Seiten von *acd* dieselbe Verkleinerung des Maasses statt findet.

Gesetzt, 100 wäre gewachsen zu 200, so wäre es doppelt so gross geworden, wie zuvor; also müssten auch 119 und 155 sich verdoppeln. Oder gesetzt, 100 wäre gewachsen zu 150, so wäre es anderthalbmal so gross geworden, wie vorher: also müssten auch 119 und 155 anderthalbmal genommen werden. Vollends zu 150 ist nun 100 nicht gewachsen. *Wie vielmal so gross* als zuvor es geworden sei, lässt sich ohne Bruch nicht angeben; aber das ist gewiss, dass *eben so vielmal* auch 119 und 155 genommen werden müssen. Nun erinnere man sich an die Regel de tri. Folgendes ist die Rechnung:

$100 : 143 = 119 : \frac{143 \cdot 119}{100}$	$100 : 143 = 155 : \frac{143 \cdot 155}{100}$
143	143
119	155
1287	715
143	715
143	143
170,17	221,65

Das Komma verrichtet hier die Division mit 100, wie schon oben gezeigt. — Es ist nun *db* zu *ad*, oder 100 zu 170,17 zu addiren, Das giebt 270,17. *ac* ist der Rechnung zufolge 221,65; und *cb*, das sein erstes Maass behalten hat, bleibt 174. Aber *cb* ist die kleinste Seite, und muss 1 werden. Alle Zahlen nun müssen *gleichvielmal* kleiner werden; darum dividire man 270,17 und 221,65 mit 174.

174) 270,17 [1,55	174) 221,65 [1,27
174	174
961	476
870	348
917	1285
870	1218

Die 961 in der dritten Zeile sind Zehntel; die 917 in der fünften Zeile sind Hundertel; indem man die Zehntel dividirt, bekommt man Zehntel; die Division der Hundertel giebt Hundertel.

Nicht um ein Tausendtel zu gross ist die erste Zahl gefunden; die zweite stimmt völlig überein mit der zweiten Tabelle, in welcher für diesen Triangel die Verhältnisszahlen 1,5498, und 1,2743 angegeben sind; indem wieder, wie bekannt, die kleinste Seite 1 ist.

Einen ähnlichen Gang, wie in diesen Beispielen, wird die Rechnung bei allen Dreiecken nehmen; doch sind Modificationen nützlich, um allenthalben mit dem grössten möglichen Vortheil zu verfahren. Der Vortheil besteht zwar hier höchstens in ein paar Hunderteln: — aber, wer rechnen lernen will, muss noch weit kleinere Brüche der vermehrten Sorgfalt und des geschärften Nachdenkens werth halten. — Ueberdas wird es nur durch die Modificationen möglich, die Langeweile von diesen Uebungen zu entfernen. Wie dürfte man doch sonst den Kindern anmuthen, dieselbe einförmige Rechnung so viel mal zu wiederholen, als es Dreiecke giebt, die von ihnen mit beharrlicher Aufmerksamkeit beschaut und bedacht werden müssen? Wie würden ihnen diese Dreiecke, aller Tabellen ungeachtet, durch einander schwimmen, wenn es nicht Unterschiede gäbe, die beobachtet sein wollen, damit die Rechnung so wie sie der Lehrer fordert, geleistet werden könne.

Die Dreiecke zerfallen in dieser Rücksicht in 4 Klassen. Man sehe die erste Tabelle. Diejenigen stumpfwinklichten Dreiecke, bei denen beide Winkel 45° am Perpendikel oder darüber sind, machen eine Klasse. Die zweite enthält die, bei denen ein Winkel am Perpendikel unter 45° ist. Unter den spitzwinklichten Dreiecken gehören zur dritten Klasse die, welche wenigstens einen Winkel am Perpendikel haben, der 45° oder darüber beträgt. Die vierte Klasse schliesst diejenigen in sich, bei denen kein Winkel am Perpendikel die Grösse von 45° erreicht. Die letztere Klasse legt der Rechnung am meisten Schwierigkeit in den Weg, ist aber auch am mindesten zahlreich; die meisten Dreiecke fasst die erste Klasse in sich, und diese sind auch am leichtesten, und im Ganzen am sichersten zu berechnen. [25]

---

[25] **Zur Classification der Dreiecke diene auch die folgende Veranschaulichung, welche nach der Tabelle auf S. 177 angelegt ist. Die ausgemusterten Dreiecke sind weggelassen.**

Das Verfahren, was die erste Klasse erfordert, ist an dem Beispiel Fig. 5 vollkommen gezeigt. Nur um die Rechnung, frei von allen Zwischenbemerkungen, übersehen zu lassen, hier noch ein Beispiel. Es sei das Dreieck, was die erste Tabelle in der sechszehnten Columne in der 15. Reihe zeigt.

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	
															ih'	ii'	1.
													hf'	hg'	hh'	hi'	2.
											gd'	ge'	gf'	gg'	gh'	gi'	3.
									fb'	fc'	fd'	fe'	ff'	fg'	fh'	fi'	4.
							eb	ea	eb'	ec'	ed'	ee'	ef'	eg'	eh'	ei'	5.
					dd	dc	db	da	db'	dc'	dd'	de	df'	dg'	dh'	di'	6.
						cc	cb	ca	cb'	cc'	cd'	ce'	cf'	cg'	ch'	ci'	7.
							bb	ba	bb'	bc'	bd'	be'	bf'	bg'	bh'	bi'	8.
								aa	ab'	ac'	ad'	ae'	af'	ag'	ah'	ai'	9.
									b'b'	b'c'	b'd'	b'e'	b'f'	b'g	b'h'	b'i'	10.
										c'c'	c'd'	c'e'	c'f'	c'g'	c'h'	c'i'	11.
											d'd'	d'e'	d'f'	d'g'	d'h'	d'i'	12.
												e'e'	e'f'	e'g'	e'h'	e'i'	13.
													f'f'	f'g'	f'h'	f'i'	14.
														g'g'	g'h'	g'i'	15.
															h'h'	h'i'	16.
																i'i'	17.

Die Dreiecke der Diagonale sind rechtwinklicht. Die Dreiecke unter dem wagrechten Strich sind die der ersten Klasse bei Herbart, die zwischen dem wagrechten Strich und den rechtwinklichten die der zweiten, die rechts von dem senkrechten Strich der dritten und links von demselben der vierten Classe.

```
            75 | 80
 100, 373, 386 | 100, 567, 575
              373
              567
              ---
              940

386) 940 [2,43          386) 575 [1,49
     772                     386
     ----                    ----
     1680                    1890
     1544                    1544
     ----                    ----
      1360                    3460
      1158                    3474
      ----
       202
```

Bei der letztern Division ist am Ende eine 9 gesetzt, wo die Division eigentlich nur eine 8 zuliess, denn 3474 ist grösser als 3460. Aber nur um 14 grösser, welches im Vergleich mit den Zahlen selbst sehr wenig beträgt. Daher stimmt diese Rechnung immer noch sehr nahe zusammen mit der, nach welcher die zweite Tabelle gemacht ist. Diese giebt: 1,4905. Auch aus der gegenwärtigen Rechnung hätte sich die 9 gefunden, wäre nur die Secante von 80° nicht um die 8 Tausendtel verkürzt gewesen, die ihr noch gehören. —

Bei den Dreiecken der zweiten Klasse ist das Perpendikel zugleich als Radius und als Tangente anzusehn, jenes in dem grössern, dieses in dem kleinern rechtwinklichten Stücke, welche durch den grössern und durch den kleinern Winkel am Perpendikel bestimmt werden. Man kann also nach dem zweiten Beispiele rechnen. Dann ist bei dem Dreieck Fig. 6, so zu verfahren.

```
             50 | 60
  100, 119, 155 | 100, 173, 200
      |_________|

100 : 119 = 173 : (173 · 119)/100 | 100 : 119 = 200 : (119 · 200)/100
            173                   |             119
            119                   |               2
           ----                   |            ----
           1557                   |             238
           173                    |
          173                     |
        ------                    |
        205,87                    |
        100                       |
        ------                    |
        305,87                    |
```

155) 305,87 [1,97
155
1508
1395
1137
1085
52

155) 238 [1,53
155
830
775
550
465
85

Diese Zahlen sind so genau, wie man es hier verlangen kann; daher ist die Veränderung der Rechnung, welche vermittelst des, *ausser* dem Dreiecke *fallenden, Perpendikels be* gemacht werden könnte, in gegenwärtigem Falle nicht nöthig. Eine solche Veränderung wird aber nützlicher bei Fig. 7; und soll daran gezeigt werden, nachdem zuvor die Rechnung auf dem gewöhnlichen Wege geführt ist.

55	80
100, 143, 174	100, 567, 575
$100 : 143 = 567 : \frac{567 \cdot 143}{100}$	$100 : 143 = 575 : \frac{575 \cdot 143}{100}$

567
143
1701
2268
567
810,81
100
174) 910,81 [5,23
870
408
348
601
522
79

575
143
1725
2300
575
174) 822,25 [4,72
696
1262
1218
445
348
97

Vergleicht man die zweite Tabelle, so finden sich für dies Dreieck in der sechszehnten Columne, in der siebenten Reihe, die Zahlen 5,2192 und 4,7173. Die Rechnung fehlte also, besonders bei der ersten Zahl, merklicher als gewöhnlich. Das kann man vermeiden.

Es ist schon erinnert worden, dass bei grösseren Tangenten und Secanten die fehlenden Tausendtel nicht so sehr in Betracht kommen, als bei kleineren. Daher sind die grössern als richtiger angegeben anzusehn; und, wo Wahl stattfindet, wird man sie lieber zur Rechnuug gebrauchen als die kleineren.

Nun ist hier die bessere Wahl möglich. Man sehe das Perpen-

dikel *be* in Fig. 7. Es ist gefället auf die *Verlängerung* der Secante des grössern rechtwinklichten Dreiecks, aus der gegenüberstehenden Spitze der kleinern. Daraus entsteht das Dreieck *eab;* dieses ist ein Theil von einem grössern *ebc;* und mit demselben hat es den rechten Winkel bei *e* gemein. *ea* ist der Radius, *eb* die Tangente, und *ab* die Secante in *eab;* hingegen in *ebc* ist *eb* Radius, *ec* die Tagente, *bc* die Secante. Wie wird man die Winkel in den Dreiecken finden? *c* hat 10°, *b* (in dem *ganzen* Dreieck *ebc*) muss mit *c* zusammen 90°, folglich für sich allein 80° betragen. Zieht man davon 55° ab: so bleibt für das kleine Dreieck *eab,* bei *b* noch der Winkel von 25° übrig. Folglich bei *a* hat dasselbe Dreieck, um 90° für beide spitze Winkel voll zu machen, noch 65°. Nun lassen sich die Zahlen aufsetzen, für *eab* und *ebc.* Man wird dieselben durch die Regel de tri auf einerlei Maass bringen; alsdann *ea von ec abziehn;* und durch *ab,* — die kleinste Seite von *abc*, die 1 werden muss, — gehörig dividiren. Dabei hat man den Vortheil, dass jetzt von 65° und 80°, statt vorhin von 55° und 80°, die Tangenten und Secanten in die Rechnung kommen. Der Unterschied der Richtigkeit in den für 65° und für 55° hier bekannten Zahlen, ist nicht zu gering, um die vorhin gefundenen Resultate merklich zu berichtigen.

65	80
100, 214, 236	100, 567, 575
$100 : 214 = 567 : \frac{567 \cdot 214}{100}$	$100 : 214 = 575 : \frac{575 \cdot 214}{100}$

567	575
214	214
2268	2300
567	575
1134	1150
1213,38	1230,50
100	
1113,38	

236) 1113,38 [4,71	236) 1230,50 [5,21
944	1180
1693	505
1652	472
418	330
236	236
182	94

Dass bei Fig. 7 die Veränderung der Rechnung nöthiger war als bei Fig. 6, rührt hauptsächlich daher, weil dort in den Regeln de tri nicht so grosse Zahlen multiplicirt wurden, folglich das Fehlerhafte der kleinen Tangente und Secante sich nicht so sehr vervielfältigte, wie hier. Und die grossen Zahlen kommen offenbar

von den grossen Winkeln, oder von der länglichen Form des Dreiecks. Daher erfordern die Dreiecke der letzten Columnen die hier gebrauchte vorsichtigere Rechnung am meisten. Doch sind davon auszunehmen die in den obersten Reihen, bei denen sich die gemeine Rechnung ohnehin der grössern Zahlen bedient.

Die Dreiecke der *dritten* und *vierten* Klasse liegen in der vordern Hälfte der Tafel; wo die schon bemerkten Wiederholungen vorkommen, weil man aus jeder Spitze eines Dreiecks Perpendikel fallen lassen, also auf dreierlei Weise den Triangel in rechtwinklichte Stücke zerlegen kann. Hieraus folgt für die Rechnung eine dreifache Willkür; oder vielmehr, man wird überlegen, welche der drei Zerlegungen die sicherste Rechnung gebe?

Der *Unterschied* zwischen den beiden letzten Klassen liegt darin, dass in der dritten es immer möglich bleibt, das Perpendikel für eines der rechtwinklichten Stücke als Radius anzusehn, in der vierten aber dasselbe bei beiden Stücken als Tangente genommen werden muss. Nun erinnert man sich aus den vorigen Rechnungen, dass in den Regeln de tri die erste Zahl immer 100 war, womit man nicht nur leicht dividirte, sondern wobei auch keine Ungewissheit über die Richtigkeit der Zahl statt fand. Diese 100 war nämlich der Radius, der eigentlich 1 sein sollte, und nur hundertmal grösser gedacht wurde, um die Decimalbrüche als ganze Zahlen behandeln zu können. Der Radius ist selbst das Maass für die übrigen Seiten; es frägt sich daher bei ihm nicht, ob ihm auch Tausendtel, Zehntausendtel u. s. w. fehlen mögen, deren Mangel bei den Tangenten und Secanten immer kleine Ungewissheiten veranlasst. Waren wegen der letztern unsre Rechnungen schon nicht bis auf Tausendtel richtig: so werden sie jetzt noch unsicherer werden, wenn wir in der vierten Klasse uns genöthigt sehn, statt der Zahl 100 eine Tangente zu gebrauchen; die so viel eher Fehler verursacht, je kleiner sie ist. Und hier gerade ist es die kleinste Zahl, die aus einer sicheren sich in eine unsichere verwandelt.

Um dieser Unbequemlichkeit so lange als möglich zu entgehn, ist für die dritte Klasse die erste Regel folgende: man zerlege das Dreieck nie so, dass am Perpendikel beide Winkel kleiner als 45°, und dadurch die gegenüberstehenden Seiten zu Radien würden. Vielmehr sehe man dahin, dass das Perpendikel wenigstens *einen* Winkel *über* 45° neben sich habe, und dadurch selbst zum Radius für eins der rechtwinklichten Stücke werde. — Erinnert man sich überdas noch, dass grössere Tangenten richtiger angegeben sind wie die kleineren, so wird kein Zweifel über den Gang der Rechnung mehr stattfinden.

In Fig. 8 ist das Perpendikel cc gar nicht zu gebrauchen, denn es würde in dem Dreieck bce sowohl, als in ace, die Tangente sein; und die noch übrige Wahl zwischen ad und bf entscheidet sich dadurch, dass bf die Tangente eines sehr grossen Winkels bei a ist,

folglich vor *ad* den Vorzug der grössern Richtigkeit hat. So ist also das ganze Dreieck *abc* zu zerlegen in *abf* und *bcf,* der Winkel bei *a* habe 85°; der bei *c* 40°; folglich der zu dem Dreieck *bcf* gehörige bei *b* 50°: so geht die Rechnung folgenden bekannten Gang:

50	85
100, 119, 155	100, 1143, 1147
$100 : 1143 = 119 : \frac{119 \cdot 1143}{100}$	$100 : 1143 = 155 : \frac{155 \cdot 1143}{100}$
1143	1143
119	155
10287	5715
1143	5715
1143	1143
1360,17	1771,65
100	
1460,17	
1147) 1460,17 [1,27	1147) 1771,65 [1,54
1147	1147
3131	6246
2294	5735
8377	5115
8029	4588
348	527

Das Dreieck findet sich in der zehnten Columne in der ersten Reihe. Die Zahlen sind völlig richtig. — Dasselbe findet sich aber wegen der Wiederholungen auch in der zehnten Columne in der siebenten Reihe; und in der siebenten Columne in der ersten Reihe. An diesen drei verschiedenen Orten sind die drei verschiedenen Winkel durchs Perpendikel getheilt. An den zwei letztgenannten Orten war die Theilung unbequem für die Rechnung; an dem ersteren aber hatte man den Triangel aufzusuchen, um dort sogleich durch die Bezeichnung in der Tafel, welche die Zerlegung des Winkels an der Spitze andeutet, auf den rechten Weg des Verfahrens geleitet zu werden. Ueberhaupt suche man die Dreiecke der dritten Klasse in den obern Reihen, aber in den hintern Columnen; dort findet sich immer ein Winkel am Perpendikel über 45°, und der andre ist so klein, — folglich der ihm entsprechende an der Grundlinie nebst seiner Tangente so gross, als es im Dreieck möglich ist.

Hingegen die Dreiecke der *vierten* Klasse nehme man, um die Unrichtigkeit möglichst zu vermindern, aus den *vordersten* Reihen und Columnen; denn dort werden sich die Winkel an der Grundlinie, und die zugehörigen Tangenten am grössten finden.

Der Triangel Fig. 9 kommt vor in der sechsten Columne in der fünften Reihe; und dicht daneben in der nächsten Columne und Reihe noch zweimal. Man nehme ihn aber vorn am ersten Orte; oder in der Figur brauche man das Perpendikel *bf*, welches bei *b* die spitzigsten Winkel neben sich hat. Die an der Grundlinie sind desto grösser, sie haben 60° und 65°.

60	65
100, 173, 200	100, 214, 236

100 bedeutet hier das erstemal *cf*, das zweitemal *af*: also beide Stücke der Grundlinie sind Radien geworden. Dass dies unvermeidlich war, zeigt schon der Anblick der Figur. Mochte man immerhin *ab*, oder auch *bc* zur Grundlinie nehmen, so zerfiel sie immer in Stücke, welche beide kleiner waren als das sie zerfällende Perpendikel. *bf* ist wenigstens das *grösste* Perpendikel, in Vergleich mit den Stücken der zugehörigen Grundlinie. Es ist das einemal Tangente von 60°; oder, wenn *fc* Radius, also 100 ist, so ist *bf* 173. Das anderemal ist es Tangente von 65°; oder wenn *af* Radius, also 100 ist, so ist *bf* 214. Das zweitemal ist es mit dem kleineren Maasse gemessen, daher wurde die Zahl grösser. In eben dem Verhältniss grösser müssen auch die beiden andern Zahlen werden, die zu dem Dreieck *cbf* gehören; weil alle Seiten auf einerlei, und zwar auf das kleinste Maass gebracht werden sollen. Also wie 173 zu 214 wächst, so wachsen auch 100 und 200. Daher entstehen folgende Regeln de tri:

$173 : 214 = 100 : \frac{214 \cdot 100}{173}$	$173 : 214 = 200 : \frac{214 \cdot 200}{173}$
214	214
100	200
173) 21400 [123,699	173) 42800 [247,398
173	346
410	820
346	692
640	1280
519	1211
1210	690
1038	519
1720	1710
1557	1557
1630	1530
1557	1384
73	146

Die Divisonen sind hier in Decimalbrüchen fortgesetzt worden; vermittelst der den Resten angehängten Nullen, welche die übergebliebenen Ganzen als zehnmal soviel Zehntel, die übergebliebenen

Zehntel als zehnmal so viel Hundertel darstellen u. s. f. Das Verfahren war hier nöthig, weil mit den herausgekommenen Zahlen noch weiter gerechnet werden muss. Dazu dürfen ihnen die anhängenden Zehntel und Hundertel nicht fehlen. Dass auch noch Tausendtel gesucht worden sind, geschah darum, weil es sichtbar war, dass die Tausendtel *in diesem Beispiel* beinahe ein Hundertel betragen. Dafür werden sie der Kürze wegen auch genommen werden; anstatt 123,699 soll also geschrieben werden 123,70; anstatt 247,398 setze man 247,40. — Es ist nun zuvörderst cf und fa zu addiren, und alsdann noch durch die kleinste Seite, welche hier das herauskommende ac sein wird, zu dividiren.

```
123,70
100
------
223,7.
```

Um mit dieser Zahl, der noch 7 Zehntel anhängen, bequem zu dividiren, denke man sie zehnmal grösser, so wird sie 2237. Um den Fehler, der daraus entstehn würde, wieder gut zu machen, müssen dann auch die Zahlen, welche dividirt werden sollen, zehnmal grösser genommen werden. Dann wird es sein, als hätte man mit 10 multiplicirt und wieder mit 10 dividirt, welches sich aufhebt.

```
2237) 2360 [1,05        |  2237) 2474 [1,105
      2237              |        2237
      -----             |        ----
       12300            |         2370
       11185            |         2237
       -----            |         -----
        1115            |          13300
                        |          11185
                        |          -----
                        |           2115
```

Die Vorsicht, mit welcher diese Rechnung angestellt ist, wird dadurch belohnt, dass sie selbst in den Tausendteln beinahe richtig ist. Der letzte Rest in der zweiten Division ist so gross, dass man fast eine 6 statt der zuletzt gefundenen 5 hätte schreiben können; genau wie es die zweite Tabelle verlangt, die 1,0572 und 1,1064 für dieses Dreieck giebt. —

Die angezeigten Methoden werden es den Kindern, — denen man nur alles genauer erklären, oder vielmehr umständlicher auseinandersetzen muss, — möglich machen, in jedem von den auf der zweiten Tabelle bemerkten Dreiecken die Verhältnisse der Seiten aus den gegebenen Winkeln zu berechnen. Dies darf nun nur nicht bloss *möglich* bleiben, es muss *wirklich* werden. Einzelne zerstreute Beispiele wären nur Rechenexempel. Aber die Mannigfaltigkeit der Dreiecke selbst war es, welche ganz eigentlich ein Gegenstand der Kenntniss werden sollte. Dem Mathematiker würde es hinreichen, Methoden zu besitzen, nach denen er *in vorkommenden Fällen* sich helfen *könnte*. Aber um die Anschauung zu bilden,

ist die *Bekanntschaft* mit allen hier möglichen Fällen, und die geläufige und bestimmte *Unterscheidung* derselben — die Hauptsache; das Rechnen ist bloss ein Hülfsmittel, um zu der Hauptsache zu gelangen. Nur damit das Auge veranlasst werde, in den Lagen dreier Punkte auch kleine Unterschiede zu bemerken; — damit es die verschiedenen Entfernungen dieser Punkte genauer mit einander vergleiche, an einander messe; — damit es beachte, wie stark oder gering ein paar Linien oder Entfernungen gegen einander geneigt seien; — ja überhaupt, damit es dazu komme, das Angeschaute zu gestalten, und die Gestalt zu fixiren; aus den unzähligen Verhältnissen, die ein einziger Anblick darreicht, gewisse Hauptverhältnisse herauszuheben, und auf den letztern mit sicherem Fortschritt das Gebäude der übrigen zu errichten: — dazu bedarf es einer vorhergegangenen Beschäftigung mit den einfachsten Grundformen; einer Beschäftigung, wodurch diese an sich nicht reizenden Formen ein Gegenstand des Nachdenkens werden, als solcher sich wichtig und, wo möglich, interessant machen, aus unmittheilbaren Wahrnehmungen sich in Begriffe verwandeln, die besprochen und gemeinschaftlich beurtheilt werden können. Dazu dient die Rechnung; dazu muss sie nun auch gebraucht werden.

Keins von den Beispielen, wodurch die Rechnung erläutert und geübt wird, darf verloren gehn. Was herauskommt, werde jedesmal angeschrieben. Die Producte des Fleisses zu sammeln, wenn sie auch nur den *Schein* eines Zwecks hätten, wäre schon darum rathsam, weil es weder erfreulich, noch eine gute Gewohnheit ist, verlorne Arbeit zu machen. Die Sammlung der zur Uebung berechneten Dreiecke dient aber hier als erste Anlage einer grössern Sammlung; vielleicht selbst als ein Reiz, einen schon halb gewonnenen Besitz vollständig zu machen.

Man lasse also, wenn auch die Rechnung schon hinreichend geläufig ist, doch die noch fehlenden Musterdreiecke ebenfalls berechnen; so dass der Schüler sich selbst eine Tabelle verschaffe, die mit der hier angehängten zweiten Tabelle überein komme, nur nicht ebensoviele Decimalziffern abgebe. Lernen der Kinder mehrere mit einander, so kann die Arbeit einigermaassen vertheilt werden. Indessen ist es besser, wenn sie bloss einander ihre Rechnungen berichtigen, und übrigens jeder alles macht; damit gelegentlich jeder sich alle Dreiecke hinzeichne, und das Auge mit allen gleichförmig bekannt werde. Ausser der Zahlentabelle muss auch noch eine ihr entsprechende *Figurentabelle* entworfen werden; worin alle Dreiecke, soweit es thunlich ist, nach einerlei Maass, (so dass immer die kleinste Seite gleich ist,) die sehr länglichen aber nach halb so grossem Maass gezeichnet seien. Beide Tabellen dienen weiterhin zu mancherlei Gebrauch.

VII.

Episode.

Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke.

Für die Anschauung kann es hinreichen, wenn sie die Musterdreiecke zu unterscheiden, und von vorkommenden Dreiecken anzugeben weiss, zwischen welchen von jenen sie liegen. Aber zur Vorbereitung der Mathematik wird es zweckmässig sein, auch die Continuität zwischen den Punkten, oder die Möglichkeiten, über welche die Dreiecke in den Tabellen hinwegschreiten, genauer zu betrachten.

Dass es in der ersten Tabelle Reihen zwischen den Reihen, Columnen zwischen den Columnen geben könne, ist klar. Schritten die Winkel am Perpendikel nicht von 5° zu 5°, sondern von einem zu einem Grade fort, so würden sehr viel mehrere Dreiecke in die, sich innerlich ausdehnende, Tabelle kommen; die jetzt darin vorhandnen würden unter den übrigen daraus zerstreut liegen, doch ohne in ihrer Ordnung im mindesten gestört zu sein. Nur der Platz zwischen je zweien würde scheinen sich erweitert zu haben, indem er noch vier neue Triangel in sich aufnähme. Und nur *scheinen*, — denn die Distanz von 5 zu 5 Grad wird nicht grösser noch kleiner, man mag sie mit kleinern oder mit grössern Schritten durchwandern.

Gingen vollends die Winkel nur von Minute zu Minute, oder gar von Secunde zu Secunde, so würden der zwischenfallenden Reihen und Columnen noch viel mehrere. Wie viele ihrer aber werden *könnten*, das lässt sich gar nicht bestimmen, denn auch der Schritt von Secunde zu Secunde lässt sich ins Unendliche theilen.

Immer aber würde jedes Dreieck anzusehn sein als bestehend aus zwei rechtwinklichten; immer würden die vorigen Arten der Rechnung passen: — *wenn man nur für zwischenfallende Tangenten und Secanten* die Zahlen besässe.

Der Mathematiker hat gedruckte Tafeln für diese Linien; das ABC der Anschauung kennt nur seine, in jedem Gedächtniss tragbare und nie im Leben zu verlierende Tafel, nach der bisher gerechnet ist. Wollte man diese Tafel mit neuen Lasten beschweren, so möchte sie brechen. Den kleinen Besitz durch Nachdenken möglichst benutzen, das ist die Sorge, die uns hier geziemt. Dabei aber werden wir fühlbar an die Grenzen stossen, die wir nicht durchbrechen können ohne die Wissenschaft. Eben um dieses Gefühl ist es hier hauptsächlich zu thun. —

Man versinnliche zuvörderst noch einmal, durch Zeichnungen,

bewegliche Stäbe u. dergl., den beschleunigten Wachsthum der Tangenten und Secanten bei gleichförmig fortschreitendem Winkel. — Die Tangenten von 46°, 47°, 48°, 49° durchlaufen ohne Zweifel den Unterschied derer von 45° und von 50°. Eben so wird der Unterschied derer von 50° und von 55° durchlaufen von den zwischen liegenden für 51°, 52°, 53°, 54°. Und so auch jeder der folgenden Unterschiede, die auf Fig. 1 zwischen den Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 sichtbar sind, wird in 5 Theile zerschnitten werden, wenn man zwischen die dort gezeichneten Tangenten alle diejenigen einschieben will, die dem von Grad zu Grad fortschreitenden Winkel gehören. — Werden es aber fünf *gleiche* Theile sein, worin jeder der Unterschiede zerfällt? Gewiss nicht. Die ersten Theile werden kleiner, die letzten grösser sein. Indessen, wenn man nicht bestimmt, sondern nur *im Durchschnitt* angeben wollte, um wieviel die Tangenten in der oder der Gegend wüchsen, dazu könnte man jeden der Unterschiede in 5 gleiche Theile eintheilen. Hier, wo wir kein Mittel haben, die Abtheilungen genau zu bestimmen, werden wir uns schon begnügen müssen, die Theile Anfangs gleich zu machen und etwa nachher sie einigermaassen zu berichtigen.

In folgender Tafel finden sich, neben den bekannten Tangenten und Secanten, ihre Unterschiede oder Differenzen; und jede der Differenzen ist dann weiter mit 5 dividirt. Z. E. die Differenz der Tangenten von 45° und von 50° ist 19 Hundertel; davon der fünfte Theil ist — beinahe — 4 Hundertel.

	Tangente.	Diff.	: 5 =	Secante.	Diff.	: 5 =
45	1,			1,41		
		0,19	0,04		0,14	0,03
50°	1,19			1,55		
		0,24	0,05		0,19	0,04
55°	1,43			1,74		
		0,30	0,06		0,26	0,05
60°	1,73			2,		
		0,41	0,08		0,36	0,07
65°	2,14			2,36		
		0,60	0,12		0,56	0,11
70°	2,74			2,92		
		0,99	0,20		0,94	0,19
75°	3,73			3,86		
		1,94	0,39		1,89	0,38
80°	5,67			5,75		
		5,76	1,15		5,72	1,14
85°	11,43			11,47		

Im Durchschnitt also werden zufolge dieser Tabelle, zwischen 45° und 50° die Tangenten von Grad zu Grad um 4 Hundertel, zwischen 50° und 55° um 5 Hundertel, zwischen 55° und 60° um 6 Hundertel

wachsen u. s. w. So findet man die Tangente von 46° ungefähr 1,04; die von 47° ungefähr 1,08 u. s. w.; die von 51° ungefähr 1,24 (soviel als 1,19 und 0,05); die von 58° ungefähr 1,61; (soviel als 1,43 und *dreimal* 0,06; weil 58° soviel ist als 55° und 3°); die von 59° ungefähr 1,67 u. s. f.

Dies muss nun so berichtigt werden, dass die erstern von den jedesmaligen 5 Fortschritten kleiner, die letztern aber, oder der letzte wenigstens, grösser werden, als es im Durchschnitt angegeben ist. Bis zu 65° hin ist die Berichtigung, für die gegenwärtige Absicht, leicht. *Man werfe nur jedesmal ein Hundertel weg.* Z. B. statt 1,04 setze man 1,03; statt 1,08 setze man 1,07; statt 1,67 kommt 1,66 u. s. w. Der letzte Fortschritt wird dann von selbst grösser. Ist die Tangente von 59°, 1,66; und die folgende von 60°, 1,73; so beträgt dieser Fortschritt, — der letzte unter den fünfen zwischen 55° und 60°, — offenbar 0,07; er ist also um 0,01 grösser, — und musste es werden, weil man die 4 vorigen Tangenten alle um 0,01 kleiner nahm, als es im Durchschnitt angegeben war.

Offenbar ist diese Berichtigung sehr roh, bloss nach Gutdünken aufs Gerathewohl hin gemacht. In wie fern, und bis wie weit sie brauchbar sei, davon würde man sich schlecht überzeugen, — wenn nicht die grossen Tafeln der Mathematiker ihre Zustimmung gäben. Aber auch dies ist über 65° hinaus nicht mehr der Fall. Und zeigt nicht schon das Augenmaass, dass die grössern Tangenten von dem, was im Durchschnitt angegeben wurde, sehr viel mehr abweichen als um 1 Hundertel? Versuche man doch, die Tangenten zwischen 75° und 80° nach der vorigen Weise zu bestimmen. Werfe man, wenn man will, mehr als ein Hundertel weg; wende man alle Sorgfalt an, um den ganzen Unterschied, — der hier, nach der Tabelle, 1,94 beträgt, — in fünf ungleiche, immer wachsende Theile zu zerlegen; — wird man die richtigen Zahlen errathen? Sie finden sich in folgender Tafel:

		Diff.	
75°	3,73		
		0,28	
76°	4,01		(4,12)
		0,32	
77°	4,33		(4,51)
		0,37	
78°	4,70		(4,90)
		0,44	
79°	5,14		(5,29)
		0,53	
80°	5,67		

Die letzten, eingeklammerten Zahlen sind die, welche nach der Angabe im Durchschnitt, gekommen wären; die man also zu berichtigen gehabt hätte. Im Durchschnitt wäre nämlich jede Differenz

0,39; man sieht an diesem Beispiel, wie die ersten drei Differenzen kleiner, die zwei letzten aber grösser sind.

Das Bisherige wird hinlänglich andeuten, wie der Lehrer auf den Fortschritt solcher ungleichförmig wachsender Grössen, wie die Tangenten und Secanten sind, die Aufmerksamkeit zu richten, und die Erwartung durch Versuche zu spannen habe, ehe er die Zahlen selbst giebt. (Das Nämliche ist beim Vortrage mathematischer Anfangsgründe, bei den Logarithmen, den Sinus und Cosinus u. s. w. zu beobachten.) — Auch die Bemerkung ist hinzuzufügen: dass bei aller Ungleichförmigkeit dennoch die Fortschritte der Tangenten und Secanten durchaus nothwendig und vollkommen durch die weitere und weitere Oeffnung des Winkels bestimmt werden; dass es also gewiss eine *allgemeine Regel* geben müsse, welche diese Nothwendigkeit, diese Abhängigkeit der Tangenten und Secanten vom Winkel, allgemein ausspreche. So wird man einen Begriff von der Mathematik, als der Wissenschaft solcher Regeln, hervorbringen; den Manche selbst dann noch nicht haben, wenn sie mit ihrem ganzen Cursus der sogenannten *Mathesis pura* fertig sind.

Hier folgen nun von Grad zu Grad die Tangenten und Secanten über 65°. Es versteht sich, dass sie nicht zum Auswendiglernen gegeben werden. Sie sind ein Geschenk des Lehrers an diejenigen Schüler, die es schätzen gelernt haben. Sie werden schriftlich aufbewahrt, und sind eine Vorübung im Gebrauch mathematischer Tabellen.[26]

	Tangenten.	Secanten.
66°	2,24	2,46
67°	2,35	2,56
68°	2,47	2,67
69°	2,60	2,79
70°	2,75	2,92
71°	2,90	3,07
72°	3,08	3,23
73°	3,27	3,42
74°	3,49	3,63
75°	3,73	3,86

[26] Das methodische Vorgehen Herbart's ist für mathematische Tabellen aller Art mustergültig. Sie sollten nie eher geboten werden, als bis eigene Versuche in den Schülern das Bedürfniss darnach erweckt haben. Eine vom Lernenden selbst angelegte, anfangs nach dessen eigenem Sinne eingerichtete, allmählich vervollkommnete Tabelle ist der beste Schlüssel für die gedruckte. Ehe man z. B. die Logarithmentafel einführt, sollte man nur die Logarithmen von 2 und 3 geben, mit deren Hülfe sich eine gute Anzahl anderer berechnen lässt, die tabellarisch und zwar in der doppelten Weise der Tafeln anzuordnen sind.

In wie weit bei derartigen Uebungen einzelne Schüler Aufträge erhalten und für die andern mitarbeiten können, zeigt Scheibert *Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule.* S. 274 f.

	Tangenten.	Secanten.
76°	4,01	4,13
77°	4,33	4,44
78°	4,70	4,81
79°	5,14	5,24
80°	5,67	5,76
81°	6,31	6,39
82°	7,11	7,18
83°	8,14	8,20
84°	9,51	9,56
85°	11,43	11,47
86°	14,30	14,33
87°	19,08	19,10
88°	28,63	28,65
89°	57,29	57,30

Die Berechnung der zwischenfallenden Dreiecke ist jetzt vorbereitet. Ein Dreieck habe folgende Winkel: 74°, 43°, folglich einen dritten von 63°; man verlangt das Verhältniss der Seiten. — Das Dreieck ist spitzwinklicht, von der dritten Klasse; den vorigen Regeln zufolge soll man es zum Behuf der Rechnung in den obern Reihen und in den hintern Columnen suchen. Man denke sich unter der dritten Reihe eine eingeschoben, die links an der Grundlinie einen Winkel von 74° haben wird. Sie geht durch alle Columnen; unter andern trifft sie auch die zehnte, wo der Winkel rechts an der Grundlinie 40° beträgt. Dieser würde sich in 41°, und dann in 42°, darauf in 43° verwandeln, wenn man zwischen der zehnten und neunten Columne noch Zwischencolumnen einschöbe. Der Winkel an der Spitze gewinnt, was die andern verlieren, und umgekehrt; hier gewinnt er 1°, und verliert zugleich 3°, folglich verliert er in allem 2°, und wird 63° aus 65°. So ist der Ort des Dreiecks in der ersten Tabelle bestimmt. Wie der Winkel an der Spitze zerfället werde, das zeigen die an der Grundlinie, deren jeden er zu 90° ergänzen muss. Die 63° zerfallen nämlich in 16°, um den von 74°, — und in 47°, um den von 43° zu ergänzen. Man gebraucht demnach zur Rechnung die Tangenten und Secanten von 74° und von 47°. Die von 74° stehn in der eben gegebenen Tabelle. Die von 47° zu finden, ist auch gezeigt. Zur Tangente 1 addire man zweimal 0,04 weniger 0,01; zur Secante 1,41 addire man zweimal 0,03 weniger 0,01; so ist die Tangente 1,07; und die Secante 1,46. Die Rechnung geht dann durchaus wie vorhin. Sie ergiebt, dass die Seiten sich beinahe verhalten wie 1; 1,3; 1,4; oder wie 10; 13; 14. Vergleicht man die zweite Tabelle, so zeigt sich, wie diese Zahlen zwischen die dortigen fallen.

Folgende Beispiele zur Uebung kann jeder der mit logarithmischen Rechnungen umzugehn weiss, sehr leicht nach Belieben vermehren:

Gegebene Winkel:				Verhältniss der Seiten:		
17°	93°	70°	. . . .	1	3,415	3,214
119°	60°	1°	. . . .	1	50,11	49,62
143°	15°	22°	. . . .	1	2,325	1,447

Für die Form des Unterrichts ist hier noch einmal allgemein zu bemerken, dass der Lehrling, wenn ihm die Winkel gegeben sind, allemal zuerst sich die ungefähre Gestalt des Dreiecks, wenn auch nur ganz roh auf der Schiefertafel, entwerfen und während dem Rechnen vor Augen behalten muss. Dies hält die Bedeutung der Zahlen gegenwärtig und sichert vor Verwechselungen.

VIII.

Zusammenfassung des Gewonnenen. Trigonometrische Fragen.

Die Summe der geforderten elementarischen Anschauungen ist jetzt bei einander. Eine jede derselben hat auch ihre Zahl; und ist dadurch nicht nur bezeichnet, fixirt, wie in der Sprache der Gedanke durch sein Wort, jede Sache durch ihren Namen: — sondern auch ihrem Wesen nach begriffen, und der Begriff gehörig ausgedrückt. Reine Gestalt, ohne Grösse, ist überall kein Gegenstand des körperlichen Sehens; nur der Zahlbegriff erreicht die Verhältnisse der Form.* — Vermittelnd aber tritt die Phantasie zwischen den Begriff und die Anschauung; ohne die Grösse von der Gestalt ganz zu verbannen, macht sie sie *zufällig*, indem sie *vergrössert* und *verkleinert*. So ist auch hier der Uebergang von den Figuren zu den Zahlen erleichtert durch grössere und kleinere Darstellung der nämlichen Form: wozu theils Uebungen im grössern und kleinern Zeichnen, theils das durch Fig. 4 angedeutete Instrument dienten. Hat also der Lehrer sein Amt wohl verwaltet, hat er seine Schüler nicht etwa in mechanisches Rechnen versinken lassen, so muss jetzt mit jeder unsrer dreieckigen Musterformen das Auge, die Einbildungskraft und der Verstand gleich vertraut, gleich befreundet sein.

Es kommt jetzt darauf an, alles das Einzelne wohl zu verbinden; die vielen Zahlenbegriffe zu einem *Gedankenganzen* zu erheben; sie als *übergehend*, als *fliessend* in einander, und dadurch alle als ein einziges *Continuum* darzustellen. Dazu bedarf es zuerst einer aufmerksamen Betrachtung der zweiten Tabelle, und alsdann

---

* (Anmerkung der II. Ausgabe.) Doch erreicht er nicht das eigentlich Räumliche: *Distanz überhaupt* und *Lage* oder *Winkel*. Darum darf ein ABC der Anschauung seinen eigenthümlichen Unterschied von einer bloss versinnlichten Zahlenlehre nicht verfehlen.

einiger Uebungen, welche Veranlassung geben, diese Tabelle nach allen Richtungen zu durchsuchen und zu durchkreuzen.

Aus der zweiten Tabelle sind alle Wiederholungen weggelassen. So steht jetzt links an der Spitze das *gleichseitige* Dreieck allein; je weiter von dieser Spitze, desto mehr entfernt man sich von der Gleichseitigkeit. Jede Columne endigt sich in ein *gleichschenklichtes* Dreieck; auch oben fangen die Columnen abwechselnd mit *völlig* oder *beinahe* gleichschenklichten Dreiecken an. Der Unterschied zwischen den untern und den obern gleichschenklichten Triangeln liegt darin: unten ist jedesmal ein Schenkel gleich der kleinsten Seite, und darum 1; der andre Schenkel ist dann die in der Tabelle ausgelassne kleinste Seite selbst. Hingegen oben sieht man zwei gleiche Zahlen, beide grösser als 1; sie sind die Schenkel, und die ausgelassene kleinste Seite ist die Grundlinie. Also bei den untern Dreiecken ist die Grundlinie grösser, bei den obern kleiner als die Schenkel.

Eben weil man sich von der Linken zur Rechten immer weiter von der Gleichseitigkeit entfernt, nehmen die Zahlen *in den Reihen* immer zu; sie bedeuten nämlich Seiten, die im Vergleich mit der kleinsten immer grösser werden. Der Winkel rechts am Perpendikel* öffnet sich immer weiter; dadurch wächst die rechte Seite und die Grundlinie; hingegen der Winkel links, bleibt durch jede Reihe hindurch immer derselbe, und mit ihm bleibt auch die kleinste Seite unverändert. Alle Dreiecke nämlich, die auf der zweiten Tabelle vorkommen, haben vermöge der Einrichtung der Tabellen ihre *kleinste Seite jedesmal links; die mittlere rechts; und die grösste liegt als Grundlinie unten.* Dies rührt daher, weil in der ersten Tabelle, wenn man die Wiederholungen abschneidet, der grösste Winkel allemal in der Spitze, und der kleinste rechts liegt; wodurch die gegenüberstehenden Seiten bestimmt werden.

Eine kleine Verwirrung könnte in dem Gebrauch des Worts: Grundlinie, bei den obern gleichschenklichten Dreiecken entstehn; man wird sie indess durch eine Warnung leicht verhüten. Es liegt nämlich von den Schenkeln dort einer unten; und die kleinste Seite, welche die Grundlinie sein sollte, wenn das Dreieck seine gewöhnliche Lage hätte, hat ihren Platz, wie allemal, zur Linken.

Ein wenig minder leicht, wie in den Reihen, ist der Fortschritt der Zahlen *in den Columnen* zu erklären. Zuvörderst sondere man die spitzwinklichten Dreiecke ab; und behalte nur die stumpf-

---

* Wegen der Winkel vergleiche man immer die erste Tabelle. In der zweiten konnten die Zahlen für die Winkel nicht wohl so gestellt werden, dass sie die *Lage* derselben andeuteten. Vielmehr sind rechts neben den Reihen *die* Winkel bemerkt, welche, der hier gewählten Darstellung gemäss, links gedacht werden müssen. Oben finden sich die, welche rechts hin gehören. Die grössern Ziffern bedeuten die Winkel an der Grundlinie; die kleinern die am Perpendikel, welche zusammen den in der Spitze geben. Man übe die Einbildungskraft, diese Zahlen gleich an ihren Ort hinzudenken.

winklichten, also das was der Diagonale, welche durch die rechtwinklichten läuft, zur Rechten liegt. — In jeder Columne bleibt der Winkel *rechts* am Perpendikel unverändert; der linke thut sich auf, und durch ihn *wächst*, nebst der Grundlinie, *die kleinste Seite*. Aber diese ist es, mit welcher die übrigen Seiten verglichen werden. Sie ist das *Maass* für dieselben. Wird nun das Maass grösser: so ist es nicht mehr eben so oft in dem Gemessenen enthalten; die Zahl, welche dieses *So oft* angiebt, wird kleiner. Das ist der Grund, warum die Zahlen abnehmen, wenn man in den Columnen heruntergeht. Zuletzt wird die linke Seite der rechten gleich; dann ist das Dreieck gleichschenklicht, und die Columne zu Ende.

In den stumpfwinklichten Dreiecken nehmen aus dem angezeigten Grunde *beide* Zahlen ab. Die Grundlinie wächst zwar auch, indem die kleinste Seite zunimmt. Aber man lasse diese letztre immer grösser, man lasse sie *unendlich* werden, — die Grundlinie wird dann auch unendlich, — und der *Unterschied* beider wird, gegen sie selbst, *immer unbeträchtlicher;* man kann sie beinahe für *gleich* ansehn. Nennt man alsdann die Seite 1, so ist auch die Grundlinie kaum mehr als 1. Hier in unsern Columnen darf nun zwar die linke Seite nicht die rechte übersteigen; indessen erklärt die eben gemachte Bemerkung einigermaassen, dass die Grundlinie, obgleich sie wächst, sich doch dem Verhältniss der Gleichheit mit der kleinsten Seite, annähert; und dass daher ihre Zahl, welche diese Annäherung des Verhältnisses ausdrücken muss, nicht grösser, sondern nur kleiner werden kann.

Dies Letztere nun passt nicht auf die *spitzwinklichten* Dreiecke; (welche *über* der, durch die rechtwinklichten laufenden Diagonale zu finden sind.) In ihnen sieht man die grössere Zahl, welche die Grundlinie andeutet, beständig zunehmen; nur die kleinere nimmt ab. Freilich die Zahl für die rechte Seite muss abnehmen, weil die rechte Seite unverändert bleibt, während ihr Maass, die linke, kleinste Seite wächst, dies versteht sich aus dem Vorigen. Aber dass die Zahl für die Grundlinie nicht eben darum auch zunehmen müsse, weil die Grundlinie selbst zunimmt, das ist so eben gezeigt; und nun findet sich doch, dass die Zahl hier mit der Linie wächst. Das Eine gilt bei den stumpfwinklichten, das Andre bei den spitzigen Dreiecken; aber wie kann dieser Unterschied der Dreiecke machen, dass die Grundlinie, die doch in beiden Fällen wächst, dort abnehmende, hier zunehmende Zahlen bekömmt?

Diese Schwierigkeit ist für den Mathematiker keine, er weiss aus dem Verhalten der Sinus, dass es nicht anders sein könne. Aber hier lässt sich die Sache nicht ins Licht setzen. Sie muss bemerkt werden als eine künftige Frage an die Mathematik.

Einigermaassen kann Fig. 10 zur Erläuterung dienen. Man vergleiche die Dreiecke abc und aec. Wenn die Linien ab und ae, durch weiteres Oeffnen des Winkels, jede in die ihr zunächst

liegende punktirte Linie übergeht; was folgt daraus für die Grundlinie und für die kleinste Seite? Beide gewinnen; aber, wenn der Winkel am Perpendikel klein ist, wie bei *ab*, so ist der Wachsthum der kleinsten Seite unbedeutend; die Grundlinie nimmt weit stärker zu. Also gewinnt das *Gemessene* weit mehr als das *Maass*. Hingegen, wenn der Winkel am Perpendikel gross ist, wie bei *ac*, dann gewinnen beide ungefähr gleich viel. — Nun kömmt es noch darauf an, ob der Wachsthum der Grundlinie *im Vergleich mit ihr selber* beträchtlich sei? Und dies hängt davon ab, wie gross sie, und mit ihr der Winkel auf der *andern* Seite des Perpendikels sei? Geht sie bis *f*, so bedeutet ihr Wachsen nicht so viel, als wenn sie nur bis *c* geht. Aus diesem zusammengenommen sieht man soviel, dass der Winkel in der Spitze, der die beiden am Perpendikel in sich fasst, nicht gar zu gross sein darf, wenn die Grundlinie verhältnissmässig mehr wachsen soll, als die kleinste Seite. Ist er grösser als 90°, so sagt die zweite Tabelle, dass die kleinste Seite im Vergleich mit sich selbst und mit den übrigen Seiten mehr zunimmt, als die Grundlinie; daher dann die Zahl für die letztre kleiner wird.[27]

Noch sind die bisherigen Betrachtungen, — welche die Geduld nicht ermüden dürfen, weil sie zum Gebrauch der zweiten Tabelle nothwendig sind, — nicht genau, nicht bestimmt genug angestellt. Es reicht nicht hin, nur bloss zu wissen, *dass* gewisse Grössen wachsen oder abnehmen; man muss auch nachforschen, *wie weit, wie schnell* sie fortschreiten, und hier *hauptsächlich* ist auch der *Unterschied* zwischen den beiden Zahlen, die zu einerlei Dreieck gehören, in Betracht zu ziehn.

Man durchlaufe die Reihen. Es zeigt sich, dass die Zahlen *immer schneller* wachsen. Dies erklärt sich sogleich, wenn man sich die Dreiecke vorstellt, und sich erinnert, wie der Winkel rechts am Perpendikel seine Tangente und Secante immer mehr beschleunigt, je weiter er sich öffnet. Endlich ist auch klar, dass dies Wachsen gar nicht auf die Zahlen in der Tafel beschränkt ist, sondern ins Unendliche fortgeht, wenn man den Winkel noch über 85° öffnet.

Man durchlaufe die Columnen; zuerst die hintern. Noch hinter der, welche auf der Tafel die letzte ist, würde es Columnen geben, wenn man die Reihen verlängerte. Diese Columnen würden oben

---

[27] Veranschaulicht kann das Ganze auch dadurch werden, dass man von dem Winkel rechts auf die gegenüberliegende linke Seite, welche wächst, Perpendikel zieht. Im spitzwinklichten Dreieck treffen diese die Seiten selbst und wachsen zugleich mit ihr und dem Winkel an der Spitze. Im stumpfwinklichten Dreieck treffen sie nur die Verlängerung jener Seite und nehmen beim Wachsen derselben ab. Es ist nun leicht ersichtlich und ohne Trigonometrie erklärbar, dass die Verhältnisszahl der Grundlinie sowohl durch die wachsende linke Seite, als durch dies bald wachsende, bald abnehmende Perpendikel bestimmt wird.

mit weit grössern Zahlen anfangen. Schon die hinterste der Tafel hat ungleich grössere Zahlen als andre Columnen. Sie endigt sich aber mit 1 und 1,9924; *durchläuft also die nämlichen Zahlen, welche auch in den andern Columnen vorkommen.* Dasselbe gilt von jeder hintern Columne in Beziehung auf die ihr vorhergehenden. Dieser Umstand macht es etwas mühsam, gegebenen Zahlen ihren Ort in der Tafel anzuweisen. *Einzelne* Zahlen könnte man, wenn sie nicht viel über 1 und 2 betragen, fast allenthalben hinbringen. Für ein bestimmtes Dreieck werden ihrer nun allemal zwei gegeben sein; dann kommt es darauf an, *den* Ort zu finden, wohin sie *beide zugleich* passen. Wären zum Beispiel 1,6 und 2 gegeben: so sieht man die Zahl 1,6 an mehrern Orten in der Tafel, z. B. in der Reihe XIII, Columne XV; aber dort findet sich nicht zugleich 2, sondern 2,4; also kann hier nicht der Ort für die Zahlen sein. *Wo* er sei, zu finden, dazu muss man nun auch noch in den *Unterschieden* der Zahlen orientirt sein, die zu einerlei Dreieck gehören.

Zu diesem Behuf nehmen wir einige Standpunkte in der Tabelle, von wo aus sie sich übersehn lässt.

Man durchlaufe die Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke von der Rechten zur Linken, und zwar so, dass man immer eins überspringt. So findet sich zwischen den Zahlen 11,43 und 11,47 wenig Unterschied; zwischen 3,73... und 3,86... ist er etwas über 1 Zehntel; zwischen 2,14... und 2,36.. etwas über 2 Zehntel; zwischen 1,42.. und 1,74 etwas über 3 Zehntel; und zwischen 1, und 1,41.. wenig über 4 Zehntel.

Man durchlaufe die Reihe IX, welche das Feld der stumpfwinklichten Dreiecke in der Mitte theilt. Hier findet sich zwischen 1,41.. und 1,93.. der Unterschied von ungefähr 5 Zehntel: zwischen 2,73.. und 3,34.. ungefähr 6 Zehntel; und zwischen 8,113 und 8,789 ist er noch nicht 7 Zehntel.

Diese Unterschiede müssen gemerkt werden.

Am Ende jeder Columne ist der Unterschied der zusammengehörenden Zahlen sogleich sichtbar. Er beträgt genau die Decimalbrüche der untern Zahl, weil die Ganzen sich beim Abzug aufheben.

Oben in den Columnen ist kein, oder fast kein Unterschied; er wächst aber immer, bis er die nur genannten Decimalbrüche erreicht. Dieses Wachsen einigermaassen zu verfolgen, dazu dienen die eben bemerkten Unterschiede; denn die meisten und grössern Columnen werden von jener Diagonale und Reihe durchschnitten.

Die Auflösung der folgenden Fragen, — welche der Trigonometrie angehören, — wird nun hinreichend vorbereitet sein.

Es kann gefordert werden, aus drei Seiten von angegebener Länge ein Dreieck zu machen. Oder von irgend einem Dreieck können die Seiten bekannt, die Winkel aber unbekannt sein. Desgleichen können zwei Seiten und ein Winkel gegeben werden,

alsdann ist die dritte Seite nebst den beiden übrigen Winkeln zu suchen.

Bei diesen Aufgaben muss man zuerst Gestalt und Grösse von einander sondern.

Sollten z. B. die Seiten 2, 3 und 4 Fuss lang sein, so hätte gewiss das Dreieck eine bestimmte Grösse. Davon weiss die zweite Tabelle nichts; bei ihr ist die kleinste Seite immer 1. Aber man kann die 3 und 4 Fuss auch mit den 2 Fuss messen, oder untersuchen, wieviel mal diese in jenen enthalten seien. Das geschieht, indem man 3 und 4 durch 2 dividirt. Wird die Division in Decimalbrüchen fortgesetzt, so müssen die herauskommenden Zahlen sich in der zweiten Tabelle entweder vorfinden, oder man muss ihnen wenigstens ihren Platz unter den dortigen Zahlen anweisen können. Denn alle Zahlen in dieser Tabelle bedeuten ja nichts anderes, als wieviel mal die kleinste Seite eines Dreiecks von übrigens ganz willkürlicher Grösse enthalten sei in den beiden andern. Jenen Platz nun zu finden, das ist die Art von Auflösung dieser Fragen, welche dem ABC der Anschauung gemäss ist. Methoden, denen der Mathematik ähnlich, wären hier eben so zwecklos als unmöglich. Hier werden die Dreiecke als eine Sache der *Kenntniss*, nicht der Rechnung, betrachtet; und es gilt nur, sie an den Verhältnissen der Seiten so gut wie an den Winkeln zu *erkennen* und unter den übrigen herauszufinden. — Die verlangte Division ist hier sehr leicht.

```
2) 3,0 [1,5          2) 4 [2
   2                    4
  ----                 ----
   10
   10
  ----
```

Also die Zahlen 1,5 und 2 müssen in der Tabelle gesucht werden. Dass man nun nicht etwa die 2 in der Reihe VI, Columne XII, für die gegenwärtige halten werde, versteht sich von selbst; denn dort ist die zugehörige Zahl 1,7.. Wir haben irgendwo zu suchen, wo der Unterschied 5 Zehntel betragen kann; und so ist dort die ganze Gegend verfehlt, obgleich sich in der Nähe jener 2, links eine Zahl 1,5098 findet, die mit unsrer 1,5 zuzutreffen scheint. — Vielmehr müssen wir uns in der Reihe IX bei den Zahlen 1,41.. und 1,93.. orientiren; denn diese haben den verlangten Unterschied. Wohin werden wir uns von dort aus wenden? Die Zahlen müssen wachsen; also gewiss nicht links. Gerade aufwärts und abwärts auch nicht; denn da würde der Unterschied hier zu gross und dort zu klein werden. Also rechtshin. Aber gerade fort in der Reihe wächst der Unterschied. Schräg unterwärts eben so. Es bleibt also nichts übrig als zur Rechten ganz wenig schräg aufsteigen. Dass hier die Zahlen 1,41 und 1,93, indem sie zu den benachbarten wachsen, durch 1,5 und 2 hindurchgehen müssen, ist offenbar. Also zwischen den Reihen VIII und IX, und den Columnen XII und XIII muss

das Dreieck liegen. So hat es einen Winkel zwischen 50° und 45°, und einen zwischen 30° und 25°.

Das Aufsuchen der Richtung, wohin man sich wenden musste, ist nur zur Uebung der *Umsicht* in der Tabelle absichtlich ein wenig erschwert. Man vergleiche nur die Reihe XI mit den gleichschenklichten Dreiecken, so sieht man die Richtung, in welcher ungefähr gleiche Unterschiede zu erwarten sind. Die Decimalbrüche 5321 unten in der Columne X, zusammengenommen mit den Zahlen 1,41 und 1,93, — oder die Decimalbrüche 7320, zusammengehalten mit den letzten Zahlen der Reihe XI, deren Unterschied auch beinahe 7 Zehntel beträgt, — zeigen diese Richtung; nur die letztern ein wenig zu schräg. Besonders deutlich aber wird sie durch die obern gleichschenklichten Dreiecke angegeben, wenn man diese in eine Linie zusammenfasst. Bei ihnen ist ohne Zweifel der Unterschied gleich, denn er ist 0, oder es ist gar keiner vorhanden.

Mit Hülfe der letztern Bemerkung ist es nun nicht mehr schwer, allen durch die Seiten bestimmten Dreiecken ihren Ort in der Tafel anzuweisen, und dadurch ihre Winkel zu finden. — Es seien die Seiten 3, 4 und 5 Fuss lang. 4 und 5 werden zuerst durch 3 dividirt.

3) 4 [1,33..	3) 5 [1,66..
3	3
10	20
9	18
10	20
9	18

Unterschied: 0,33.. Diesen zu finden, durchlaufe man die angegebene schräge Richtung von der Mitte zwischen den untern Enden der Columnen VIII und IX an. So kommt man sehr bald auf die Diagonale der rechtwinklichten Dreiecke. Auch ist das Dreieck von den gegebenen Seiten wirklich rechtwinklicht. Man sieht, wie seine Zahlen zwischen die Reihe VII und VIII in den Uebergang aus Col. X in Col. XI, mitten inne fallen. Ausser dem rechten Winkel hat es daher noch einen zwischen 50° und 55°.

Die Seiten seien 3, 8, 9 Fuss. $^9/_3$ ist 3; und $^8/_3$ ist 2,666... Der Unterschied, wie vorhin, 0,333... Man gehe in der vorigen Richtung weiter rechts. Die Zahlen 2,53 und 2,87 geben den Unterschied noch zu gross, und sie selbst sind zu klein; aber ein wenig weiter aufwärts kommen schon zu grosse Zahlen. Also liegt das Dreieck zwischen Reihe V und VI, und Col. XIV und XV, und hat Winkel zwischen 65° und 60° und zwischen 20° und 15°.

Die Seiten seien 10, 13, 14 Meilen. — Meilen oder Fuss thun hier nichts zur Sache. Die Zahlen werden 1; 1,3; 1,4. Der Unterschied 0,1. Diese findet man nahe unter der Linie der obern gleich-

schenklichten Dreiecke. Die Zahlen fallen zwischen Reihe V und VI und Col. IX und X. Die Winkel sind zwischen 65° und 60° und zwischen 45° und 40°.

Seien die Zahlen 10, 19, 25; oder 1; 1,9; 2,5. Der Unterschied also 0,6. Etwas über den untersten Zahlen von Col. XI fange man an, in der bekannten Richtung aufwärts zu gehn. So kommt man auf die Zahlen 2,06 und 2,64: welche schon zu gross sind. Das Dreieck liegt zwischen Reihe IX und X und Col. XIII und XIV; und hat Winkel nahe an 45° und 20°.

Seien die Zahlen 1; 1,8; 2,6. — Unterschied 0,8. Winkel sehr nahe 30° und 15°.

Mit Hülfe des Instruments Fig. 4 ist es sehr leicht, sich hierin zu üben.

Nach aufgelöster Aufgabe werde jedesmal das Dreieck entworfen.

Offenbar ist hier *Rückgang* von gegebenen Begriffen zur entsprechenden Anschauung; so wie dort, wo aus gegebenen Winkeln die Seiten berechnet wurden, *Fortschritt* von der Anschauung zu den Begriffen stattfand.

Will man nun noch unmittelbarer, noch mehr *gleichzeitig* die Anschauung mit dem Begriff verbinden: so lässt sich dazu die zweite der vorhin genannten Aufgaben benutzen, welche zwei Seiten* nebst einem Winkel, also das Dreieck theils durch Begriff, theils durch Anschauung, aber durch Beides nur unvollständig giebt, und die vollständige Bestimmung daraus suchen lässt. Ohnehin würde diese Aufgabe bloss aus der Tabelle, oder durch Rechnung sich nur mit Schwierigkeit auflösen lassen. Hier darf man Uebung im Zeichnen und eine schon etwas vertraute Bekanntschaft mit der zweiten Tabelle voraussetzen; und so lässt sich folgender Weg einschlagen.

Ein Dreieck, worin ein Winkel gegeben ist, kann immer ziemlich genau gezeichnet werden. Ist dies geschehn, so wird schon an der Gestalt die Gegend in der zweiten Tabelle, wohin es gehört, einigermaassen erkannt werden. Nun nehme man noch den gegebenen Winkel zur Hülfe, der *in dieser Gegend* der Tabelle doch nur *in einer* Linie, (Columne, Reihe oder Diagonale,) vorkommen kann; — man vergleiche auch das Verhältniss der gegebenen Seiten mit den Zahlen in der Tafel; so wird daraus der eigentliche Ort des Dreiecks ziemlich genau bestimmt werden können. Da diese Uebung Zeichnen erfordert, so lassen sich hier nicht wohl Beispiele davon geben. Sie ist nur für die Fähigern, und es wird darum um so viel eher erlaubt sein, sich hier weiterer Auseinandersetzungen zu enthalten.

* Man halte die gegebenen Seiten nicht für gegebene *Anschauung;* wenigstens nicht in Absicht auf die *Gestalt;* und mit dieser, nicht mit der *Grösse,* haben wir hier zu thun. Die Seiten geben uns nur ihr *Verhältniss,* und dies ist *Begriff.*

Man würde vielleicht wünschen, das die Bestimmungen der Dreiecke durch die Seiten weniger schwankend sein möchten. Es käme auf grössere Vollständigkeit der Tabelle an; und in der That liesse sich eine ziemlich leichte Methode geben, Mittelglieder in sie einzuschieben. Wäre es erlaubt, den Plan des ABC der Anschauung über das Nothwendige auszudehnen, — wollte man z. B. die Einbildungskraft auch im Vorstellen *körperlicher Räume* üben: — so würden die gegenwärtigen Elementarübungen sich füglich bis zum Doppelten vermehren können. Aber bei der geringen Meinung, welche die Pädagogen von den Fähigkeiten der Kinder gewöhnlich hegen, erscheint vielleicht schon das Bisherige Vielen zu schwer und zu lang; und auf jeden Fall wird es bescheidener sein, hier abzubrechen.

DRITTER ABSCHNITT.

Gebrauch des ABC der Anschauung.

Wer so gefällig gewesen ist, bis zum Ende des vorhergehenden Abschnittes aufmerksam nachzufolgen, der wird, wenn er sich noch nicht verwerfend entschieden hat, wenigstens dem Verfasser nicht erlauben wollen, sich hier schon völlig zu verabschieden. Denn, — abgesehen von allen, vielleicht angemessenen, vielleicht selbst wesentlichen Erweiterungen, welche der Kreis jener Vorübungen etwa erhalten könnte: — so ist doch noch übrig, denselben *einzufügen*, einzupassen in die übrigen Theile des Unterrichts. Sein *Nutzen* muss sichtbar werden, — eine bestimmte Angabe muss das *Verfahren* zeigen, *wodurch* derselbe gewonnen werden kann: wenn nicht überall dieser Nutzen eine Chimäre scheinen soll, wenn nicht jene vorgeschlagenen Uebungen auf die verhasste Liste der thörichten Luftprojecte gesetzt sein wollen. Sie würden gewiss nichts Besseres sein, — würden, wie so mancher Unterricht, so manche Lectüre, die man, nicht eingeleitet, nicht fortgeleitet, auf gut Glück in die Mitte der Studien hineinwirft, kaum die unerfreuliche Spur einer vergeblichen Bemühung im Gedächtniss zurücklassen, — wenn die rohe Waare nun ohne alle weitere Verarbeitung sich selbst überlassen bleiben sollte.

Wie wenig jene dürftigen Grundformen, für sich allein, zur Verbesserung des Anschauens wirken würden, ist leicht zu denken. Nun wurde zwar schon im Anfange des ersten Abschnitts bemerkt, wie sich dieselben in jeder noch so zusammengesetzten Gestalt als

Bestandtheile vorfänden, und wie die Articulation der Gestalten durch sie erleichtert werden könnte. Die Anwendung des ABC der Anschauung ist dort in der That, dem allgemeinen Begriffe nach, schon angegeben; aber auch nur dem *Begriffe* nach, nur in so fern in der dortigen Untersuchung dieser Begriff ein Glied *der Gedankenreihe* ausmachte, welche zur Auffindung der Materialien des ABC der Anschauung diente. Soll aber ein Begriff in die *Wirklichkeit* eingeführt werden, soll er daselbst als eine *Kraft* mit andern Kräften in Verbindung und in Conflict treten: so frägt sich sogleich, wie man dieser Kraft ein so beträchtliches *Maass* von *Stärke* zusichern könne, als sie bedarf? Es frägt sich ferner, in welchem Verein mit andern Kräften man sie setzen, wie man diesen Verein wieder in neue Verbindungen einführen müsse, wie weit man *diesen* Faden seiner Bemühungen fortzuspinnen habe, und wo man ihn, als *einen*, nun fertigen, *Hauptfaden* für das ganze Gewebe abschneiden dürfe?

Das Anschauen, diese unentbehrliche, diese festeste, breiteste Brücke zwischen Mensch und Natur, — verdient gewiss, so fern es nur irgend einer Cultur durch Kunst fähig ist, dass ihm ein Hauptfaden des pädagogischen Bemühens gewidmet werde. Wo dieser Faden anfange, ist gezeigt; seine fernere Richtung gleichfalls. Er würde nun, wenn man nicht genauer überlegte, etwa dem *Zeichenmeister* in die Hände fallen; dieser könnte sich jener Musterdreiecke bedienen, um — ein wenig bequemer und sauberer als mit den verunstaltenden Netzen, Parallelstrichen u. dergl., — die Genauigkeit der Copieen durch die am Original bemerkte Lage gewisser Hauptpunkte zu sichern. Ein so kleiner Vortheil wäre des Aufwands der Zeit und Mühe schwerlich werth, den die Anfangsgründe kosteten! Aber auch, wie wenig wäre dadurch die grosse Idee: Bildung der Anschauung, erreicht! Diese hat die *Natur selbst* zum Gegenstande; — wie tief muss jede Zeichenübung sich hier subordiniren! Es wäre der höchste Stolz des Zeichenmeisters sowohl als des Lehrers des ABC der Anschauung, wenn sich beide vereinigen könnten, um der Auffassung der Natur die verlangte Schärfe und Leichtigkeit anzubilden.

Unmittelbar können sie indessen die Hand einander noch nicht reichen. Es wäre ein ungeheurer Sprung von den einfachen Dreiecken des einen, bis zu den höchst zusammengesetzten Combinationen dieser Dreiecke, die der andre fordern würde. Ueberdas würde der Künstler sie nur als erste Hülfsmittel, als Grundanfänge der Gestaltung dulden; er würde verlangen, dass die Aufmerksamkeit zwar von ihnen ausgehn, aber *von* da aus sich *zu* den wirklichen Umrissen, zu dem Runden, Fliessenden, — zum Schönen hinwenden, und darüber das Eckige und Scharfe nun vergessen solle. Die Lehrlinge hingegen, denen die Verbindungen der Dreiecke noch zu thun machten, würden hieran festkleben, — wenn man es ihnen nicht

vorher-möglich machte, dies, als etwas völlig Fertiges und Ueberstandnes, hinter sich zu werfen.[28]

Zwischen den einfachen Dreiecken und den zusammengesetzten Formen, welche Kunst und Natur dem Auge darbieten, muss demnach ohne Zweifel ein Uebergang gebahnt werden.

Da könnte man denn durch Hinzufügung und allmähliche Verrückung eines vierten Punktes zu dreien vorher gegebenen eine Reihe von vierseitigen Musterformen bilden, — man könnte von da zu fünfseitigen, sechsseitigen Figuren übergehn, und sie, jenen dreiseitigen analog, durch Zeichnen und Rechnen geläufig machen wollen. — Aber zeigt sich nicht sogleich, in welche unendliche Weitläuftigkeit dies verwickeln, welche widrige Verlängerung dadurch den Vorübungen zuwachsen würde?

Bedürfte es so vieler Umstände, so liefe die ganze Sache Gefahr, bei allem zugestandnen Nutzen doch *der Kosten wegen* für unthunlich erklärt zu werden.

Aber es ist auch nicht der geringste *besondre* Aufwand an Zeit und Mühe mehr nöthig; im Gegentheil, es ist Zeitersparung zu hoffen.

Unter den unentbehrlichen und allgemein eingeführten Studien des Knabenalters findet sich eins, das — vielleicht darf man sagen, auf jene Musterdreiecke *gewartet* hat, das ohne sie seine Bestimmung nicht erreichen kann; und das rückwärts ihnen den Gegendienst vollkommen leistet, alle ihre mehr oder minder zusammengesetzten Combinationen, — schon vergrössert und verkleinert, — dem Auge darzustellen, von der Einbildungskraft zurückzufordern, und dadurch beiden geläufig zu machen.

Die *Geographie*, was hat sie zur Absicht? Will sie etwa gewisse Namen von Provinzen und Städten vertheilen auf andre Namen von Ländern und Welttheilen? Wozu braucht man denn Landkarten? Ohne Zweifel um doch irgend ein, wenn auch noch so confuses, Bild von der gegenseitigen Lage dieser Dinge zu geben. Aber erreicht denn die Landkarte ihren Zweck, wenn dies Bild confus bleibt? Was wollen jene Gasparischen Karten mit Städten ohne Namen? Was wollen die Pädagogen, die sogar die ganzen Karten von den Knaben abzeichnen und abmalen lassen? — Die *ganze* Karte ist es freilich nicht, was sich der Einbildungskraft *gleichförmig* eindrücken *soll*, wenn sie es durch diese Spielerei doch *könnte*. Aber, in dem Maasse ihrer grössern oder geringern Wichtigkeit, sollen einzelne *Punkte*,

---

[28] Diese Stelle entkräftet den Vorwurf, welchen E. Moller in Schmid's *Encyclopädie* III. S. 424 dem Herbart'schen ABC der Anschauung macht, dass es darauf abgesehen sei, die „Anschauungsfähigkeit“ nicht durch die Uebung, sondern durch die abstracten Ergebnisse zu erhöhen. Diese sind es aber, welche hier als das Fertige und Ueberstandene dahinten gelassen werden sollen, indem nur das durch sie gereifte Schauen weiter geübt wird.

einzelne Städte, Vorgebirge, Quellen und Mündungen von Flüssen, (nicht so sehr die stets veränderlichen *Grenzen* der Länder und Provinzen,) in ihrer gegenseitigen Lage so bestimmt als möglich der Einbildungskraft gegenwärtig sein. Schnell und sicher soll in Gedanken ein ganzer Welttheil durchlaufen werden können. Aber diese Gedankenreise eilt von Hauptstadt zu Hauptstadt, von einem Hafen zum andern, — sie darf unterwegs bei Kleinigkeiten nicht mehr aufgehalten werden, als in so fern sie hier oder da zu verweilen besondern Antrieb findet. Also das minder Bedeutende muss nur als zwischen liegend, als enthalten in der Gegend gedacht werden, die durch merkwürdigere Punkte vorher bestimmt ist. Die letztern müssen herausgehoben, müssen vom Uebrigen abgesondert, und nur untereinander, wie entfernt sie auch liegen mögen, verbunden aufgefasst werden. Unmittelbar, ohne allmähliches Umherschleichen durch das Zwischenliegende, müssen sie ihrer Lage nach deutlich vorgestellt werden können.

Dies führt geradezu auf Dreiecke. Es setzt bestimmt jene Vorübungen voraus. Denn nicht mehr noch minder als drei Punkte stehn in einem einfachen und unmittelbaren Verhältniss gegenseitiger Lage; und es kommt nun darauf an, ob der Lehrling fähig ist, drei beliebige Orte auf der Landkarte abgesondert zu fixiren, und deren Lage von jeder möglichen andern Lage zu unterscheiden? Ob der Lehrer ein Mittel hat zu erforschen, wie gut oder schlecht dies Fixiren, dies Unterscheiden vollbracht sei? Ob einer dem andern seine Anschauung mittheilen, prüfen, berichtigen kann? Ob beide sich in der ganzen möglichen Mannigfaltigkeit dreieckiger Formen genug zu orientiren wissen, um dem vorliegenden Dreieck seinen Platz auf diesem weiten Felde bestimmt anzuweisen? — denn dies und nichts anderes bedeutet das verlangte Unterscheiden. —

Bei jeder neuen Landkarte, die der Lehrer vorlegt, fange er damit an, die drei wichtigsten Orte auf derselben zu nennen und zu zeigen. Sie werden ein Dreieck bilden. Dies wird in eine von den, im zweiten Abschnitt Nummer VI, unterschiedenen vier Klassen fallen. In welche? Das sei die erste Frage. Dann müssen die Columnen und Reihen angegeben werden, zwischen welche es auf den Tabellen einzuschieben sei. Dabei können für Ungeübte das Instrument Fig. 4 und die vorhin entworfne Figurentabelle zu Hülfe genommen werden. — Endlich lasse man mit des Dreiecks kleinster Seite das Meilenmaass vergleichen, und nach dem Augenmaasse schätzen, wieviel Meilen sie betrage? Die beiden andern Seiten ergeben sich, wenn man nur die eben gefundene Zahl von Meilen mit den dem Dreiecke zugehörigen Zahlen der zweiten Tabelle multiplicirt. — Es versteht sich, dass hier keine grosse Genauigkeit verlangt wird. — Macht dies noch Schwierigkeit; so sei für *diese* Landkarte dies eine Dreieck genug. Sobald aber die Uebung wächst, (und sie wird schon wachsen, denn das geographische Studium

dauert lange genug,) so nehme man zu dreien noch einen vierten merkwürdigen Punkt derselben Karte, und behandle wenigstens *eins* von den dreien dadurch entstehenden neuen Dreiecken auf die nämliche Art. Späterhin kann man einen fünften, sechsten, immer mehrere Punkte hinzufügen; man kann die so entstandnen vier-, fünf- oder mehrseitigen Figuren ihrer Aehnlichkeit oder Verschiedenheit nach mit einander vergleichen; man kann den so wichtigen Zusammenhang verschiedener Landkarten dadurch deutlich machen; man kann das Gewebe der Dreiecke an die Bestimmungen der Länge und Breite anknüpfen; — und man wird durch dies alles den Fortgang des geographischen Studiums nicht nur nicht aufhalten, sondern dessen Erfolg beträchtlich beschleunigen.*

Nur ganz leise und sanft sei bei dieser Anwendung des ABC der Anschauung auf die Geographie das Benehmen des Lehrers gegen die Zöglinge. Rascher Eifer gehört eher für die Nummern III, V und VI des zweiten Abschnitts; *dort* gilt es, dreist, behende und beharrlich, bald ermunternd, bald imponirend, über die Schwierigkeiten der nothwendigen Vorkenntnisse hinwegzuführen. *Hier* kommt es mehr darauf an, die Dreiecke beliebt zu machen, um bald freie und selbstthätige Anwendungen derselben hervorzulocken. Auch werden sie in der Geographie, wo sie, als schon bekannt, das Leichteste sind, eben darum von selbst willkommne Ruhepunkte werden; der ermüdende Lehrling wird sie suchen und gern bei ihnen verweilen.[29] —

Je glücklicher die jugendliche Phantasie in den Landkarten die Repräsentanten der Erdfläche erkannt hat; desto leichter und ungezwungner werden sich nun unsre Dreiecke zum *gestirnten Himmel* erheben. Seine strahlenden Punkte sind noch offenbarer als die Städte der Landkarte, dazu geeignet, durch die Hülfe jener

* Uebrigens wird wohl Niemand um der Pestalozzischen Methode willen, wie solche in der Schrift: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, für die Geographie* angegeben ist, — die vortreffliche Gasparische[30] verlassen wollen. Aber mit der letztern werden sich die Vortheile, welche das ABC der Anschauung gewährt, sehr leicht verbinden lassen.

[29] Wenn man nach dem Vorgange Finger's der Geographie die Heimatskunde vorausschickt und zur Begleitung mitgiebt, so wird für die Uebungen des ABC noch früher und noch mehr Boden gewonnen. Der Riss des Schulhauses und Schulhofes, der Plan der Stadt und der nächsten Umgebungen kommt der Anwendung von Dreiecken noch mehr entgegen, als die Landkarte, da sie theils regelmässigere Gestalten zeigen, theils primitivere Messungen zulassen. Im Uebrigen wird nicht zu leugnen sein, dass die Geographie noch anderweitiger Unterstützung seitens der Formenlehre bedarf, als sie das ABC darzubieten vermag; dahin gehört die Uebung in der Ortsbestimmung durch Coordinaten, das Verständniss der wachsenden Breiten, so wie Kenntniss des Cylinders und der Kugel.

[30] Ueber Pestalozzi's Vorgehen s. oben S. 90 Anm. 4, über Gaspari S. 52 Anm. 25.

Vorübungen, und *nur dadurch unverwirrt,* aufgefasst zu werden. Hier verwandle sich vollends alle Führung in Begleitung. Gelegentlich mag man die Sternbilder benennen; doch sei es dem Knaben unverwehrt, sich selbst Thiere, Städte, Grundrisse, Karten am Himmel zu zeichnen.

Ob durch diese Anwendungen das Auge mit den Combinationen der Dreiecke hinlänglich vertraut gemacht werde, darüber ist wohl kaum ein Zweifel möglich. Das Auge, indem es auf einer Landkarte oder am Himmel verweilt, kann schon bei dem blossen *Gedanken* an Dreiecke überhaupt fast nicht umhin, ihrer eine Menge sogleich vor sich zu sehn; da es nur darauf ankommt, die *Gleichförmigkeit* des Sehens aufzuheben, und aus *allen* den vorliegenden Punkten *einige* herauszusondern. Das willkürliche Umherspielen zwischen Dreiecken, Vierecken, Fünfecken, — das Drehen und Wenden, Zusammenfassen und Sondern, Bauen und Zerstören, anders und anders Schalten und Walten mit dem gegebenen Stoffe; — gerade dieses ist ganz die Sache der Kinder, es ist der natürliche Gang, den ihre Betrachtungen jederzeit nehmen. Und so kann man sagen: es komme bei dem ABC der Anschauung überhaupt nur darauf an, den Kindern die Vorstellung von einem Dreieck im allgemeinen geläufig zu machen, sie dann auf die mögliche Verschiedenheit der Dreiecke hinzuweisen, und endlich ihnen Gegenstände vors Auge zu bringen, an denen statt regelmässig gebildeter Linien und Flächen nur hauptsächlich umhergestreute Punkte vorkommen und sich wichtig machen; aus diesen werden sie sich selbst Dreiecke schaffen, sammt allen daraus möglichen Combinationen. Also für unsre Vorübungen den schlimmsten Fall gesetzt, den übrigens jeder gute Lehrer verhüten kann und soll: dass, etwa in einer Schule, die Hälfte der Kinder, statt zu zeichnen und zu rechnen, gedankenlos sässe, und das Hornblättchen nebst dem, die Dreiecke darstellenden Instrumente nur *gaffend anstarrte:* so würde schon dies blosse *Gaffen,* das doch immer *ein Schauen* ist, hier, wie vielleicht bei keinem andern Unterrichte, den Zweck einigermaassen erreichen helfen. Folgte nun die Geographie, so würde bei ähnlichem Hinstarren auf die Landkarte, doch schon die blosse Erinnerung an Dreiecke das Auge unwillkürlich wecken, das Chaos der durch einander liegenden Städtezeichen zersetzen und spalten, und dem Unterricht, der dieser Zersetzung nachhülfe, einen gewissen Grad von Aufmerksamkeit sichern.

Erst hier ist der eigentliche Grenzstein des ABC der Anschauung. Es war noch nicht zu Ende, so lange zum unmittelbaren Uebergange auf die Mannigfaltigkeit der Naturgegenstände nicht alles vorbereitet lag; nur wurde die Endigung vortheilhaft in einen andern Unterricht eingewebt, um keine eignen Anstrengungen nöthig zu machen.

Den Uebergang selbst zu besorgen, sei nun das Amt des Zeichenmeisters. Er weigere sich dessen nicht; denn er wird seinem eigenthümlichen Geschäft mehr Würde geben, er wird es selbst glücklicher vollbringen, wenn er seine Kunst zum Mittel macht, um die *Anschauung der Natur* zu bilden. Ob aber für diesen Zweck unser ABC ihm brauchbar sein könne, darüber ist theils im Anfange des ersten Abschnitts gesprochen, theils dienen vielleicht die folgenden Vorschläge, das *Wie?* der Ausführung näher zu bestimmen. Nur voran noch einige Bemerkungen.

Die Formen, welche die Natur darstellt, werden anders von dem Auge, anders von der Einbildungskraft aufgefasst. Das Auge sieht sie als *flach,* die Einbildungskraft bestrebt sich, sie so vorzustellen, wie sie im *körperlichen* Raume wirklich ausgedehnt sind. Indem dies Bestreben zum Theil gelingt, geräth der Mensch in einen schwankenden Mittelzustand, er sieht ein unbestimmt erhobenes *Relief.* Kunst und Wissenschaft suchen ihn diesem Zustande zu entwinden. Zeichnung und Perspective lehren die Einbildungskraft, rückwärts zu gehn, und die Fläche des Auges, die sie zerstörte, wiederherzustellen. Körperliche Geometrie, und jede Art von *Anatomie,* (das Wort im weitesten Sinne genommen, worin auch die Bergleute Anatomen der Erdrinde, die Astronomen Anatomen des Himmels heissen könnten) fordern dagegen die Einbildungskraft zur Vollendung ihres Ganges auf, und üben sie, das schwankende Relief bis zu den wahren Grenzen des Körpers auszudehnen, um alsdann auch sein *Inneres,* — die Lagen, die Gänge, die Adern, die er enthält, in ihrer Ordnung und Zusammenfügung, — ja auch die Veränderungen dieser Ordnung, wenn etwa *Bewegungen* im Inneren vorgehn, — sich ohne Verwirrung denken zu können.

Das letztere, eben so schwierige als wichtige Geschäft der Einbildungskraft beruht indessen ganz auf der Anschauung. Aus Stücken, von dieser letztern aufgefasst, setzt jene ihr körperliches Bild zusammen. Darum ist Cultur der Anschauung eine so nothwendige Vorbereitung für alle jene Anatomen; — also für Aerzte, Wundärzte, — Mechaniker, Architecten, Zimmerer, — Physiker, Geologen, Astronomen, — und überhaupt für alle Menschen, denen an deutlichen Vorstellungen körperlicher Gegenstände gelegen ist. So viel nothwendiger ist diese Vorbereitung, weil bei der wirklichen Erlernung der, durch jene Namen angedeuteten Künste und Wissenschaften die Operationen der Einbildungskraft dasjenige sind, was beständig vorausgesetzt, nicht das, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird; daher die Mängel, die Unrichtigkeiten, welche in diese Operationen einschleichen, sich tief verstecken, — der Lehrer nicht begreift, wo es dem Schüler fehle, — und ihn wohl gar als einen schlechten Kopf von sich weist, bloss wegen der Unbehülflichkeit im Imaginiren körperlicher Bilder.

Diese Bemerkung steht hier, theils, um eine Aussicht in die

Weite zu gewähren, durch welche hin das ABC der Anschauung seine Wirkung zu erstrecken wünscht; theils, um die Nothwendigkeit eines systematischen Bandes fühlbar zu machen, welches die Lehrer in verschiedenen, und übrigens ganz heterogenen Fächern umschlingen muss, wenn der Stamm so vieler Fertigkeiten: Bildung des Anschauens, in dem Geiste des Lehrlings gehörig auferzogen werden soll. Schon haben wir den Geographen herbeirufen müssen; aber auch des Zeichners können wir nicht entbehren, eben darum weil die Uebung, das Convexe als flach zu sehen, einen Hauptzweig des Stammes ausmacht; und überdies, weil zuerst die Flächenanschauung auslernen muss, um nachher die körperlichen Bilder richtig und geläufig zusammen zu setzen. In Ansehung des Letztern könnte man behaupten, dass eigentlich nie ein im körperlichen Raume construirtes Ganzes vollendet imaginirt sei, wenn nicht die Einbildungskraft auch jede perspectivische Projection desselben mit grösster Leichtigkeit sich darzustellen wisse. Doch dies auszuführen, wäre hier zu weitläuftig. —

Der Lehrer der Zeichenkunst könnte nun, ungefähr wie der Lehrer der Geographie, aus dem zum Copiren vorgelegten Kupferstich einige hervorstechende Punkte heraus heben, ihre Lage zuvörderst durch Triangel bestimmen, und weiter durch Hülfe andrer Triangel das Zwischenliegende oder Umgebende ihnen anfügen lassen. Dann hätte er das ABC der Anschauung in seinen Dienst genommen; nicht aber durch seine Dienste unsre Zwecke befördert. Ob sein Schüler eine Copie copiren lernt, interessirt uns gar nicht. Wir wünschten ihm vielmehr, er möchte einer so traurigen Nothhülfe zur Erleichterung für seinen Lehrling gar nicht bedürfen; er möchte die missliche Frage, ob der letztere den Kupferstich auch wohl wirklich als eine *Abbildung* und einen *Stellvertreter wahrer Natur* anerkenne und verstehe, — und dies ist doch hoffentlich die Meinung des Meisters? — lieber ganz umgehn können; möchte Mittel haben, vermöge deren er den Schüler mit Erfolg sogleich zum *Zeichnen nach der Natur* anleiten könnte. So würden wir auch zu unserm Zwecke kommen. Denn was der Lehrer hier verlangen würde, das wäre gerade, perspectivisch richtig das Convexe auf die Fläche zu zeichnen, und nachher wieder diese Fläche so zu schattiren, dass sie sich in den körperlichen Raum, den die Natur selbst einnimmt, zu verwandeln schiene.

Vielleicht bedarf es nur eines kleinen Kunstgriffs, um der Zeichnung zur perspectivischen Richtigkeit zu verhelfen; nur setzen wir dabei voraus, der Lehrer wolle unserm ABC sich anschliessen. Um dies zu thun, darf er nicht wohl mit Abbildungen organisirter Wesen den Anfang machen; denn an diesen ist alles zu rund, zu weich; es lassen sich nicht leicht feste Punkte aufgreifen, über die sich Lehrer und Schüler mit Gewissheit verstehn könnten. Hingegen in Landschaften kommt des Zugespitzten, des Eckigen genug vor;

hier ist alles mehr zufällig hingestreut und erinnert noch an die Landkarte sammt ihren Dreiecken.

Damit sich nun die in der Landschaft hervorstechenden Punkte in flache Triangel zusammenordnen, kommt es nur darauf an, dass ein paar Linien vor der Landschaft schweben, in welche dergleichen Punkte fallen; und dass diese Linien in einer Ebene seien, welche auf der Axe des Auges senkrecht stehe. Dazu wird sich Rath schaffen lassen. In einem Stabe sei etwa eine Rinne, worin das Ende eines andern Stabes, der mit jenem einen rechten Winkel macht, auf und ab geschoben werden kann. Diese höchst einfache Maschine nehme man mit ins Freie, stelle den ersten, unten zugespitzten Stab vermittelst eines Bleiloths senkrecht in die Erde, so dass der Lehrling, welcher davor, aber in einiger Entfernung, steht, gerade an der Grenze dieses Stabes ein paar Hauptpunkte aus der Landschaft erblicke; dann schiebe man den andern so, dass durch ihn ein dritter Punkt berührt werde, und jetzt merke der Lehrling auf das entstehende Dreieck. Hoffentlich wird es nicht mehr nöthig sein, jetzt noch von Columnen und Reihen zu reden. Eben so wenig braucht das Dreieck gleich aufs Papier hingezeichnet zu werden: (im Nothfall würde man höchstens erlauben, die Endpunkte anzudeuten, niemals aber, durch die Seiten des Triangels den Anblick zu verderben.) Aber auf ähnliche Weise wie vorhin, werde die ganze Landschaft durchmustert, bis der Lehrling sich getraut, ohne alles Hülfsmittel in einem Entwurf, der das Werk einiger Minuten sein muss, die Hauptpunkte oder Striche anzugeben. Diesen corrigire der Lehrer auf der Stelle; und damit sei vorläufig die ganze Uebung geendigt: nur müssen ihrer viele ähnliche bald hinter einander (wenigstens alle Tage eine) nachfolgen. Es kommt hier bloss darauf an, *schauen* zu lernen, — die Möglichkeit und die Art und Weise, wie die Natur in einer Fläche dargestellt werden könne, völlig zu begreifen und sie durch eigene That zu beweisen, dies muss mit raschem Ernst und ohne alle fremde Beimischung betrieben werden.

Vielleicht genügt es dem Lehrling, nur vor einem Stabe, — oder selbst nur vor einem Baume, — eine Zeitlang das Auge hin und her zu bewegen. So werden ihm nach einander alle Punkte der Landschaft an die Grenze des Stabes, also in eine Fläche fallen, nur dass diese Fläche nicht gleichzeitig gesehn wird, und sich kein Dreieck wirklich darstellen kann. —

Ist es auf solche Weise gelungen, Augenmaass für die freie Natur zu gewinnen, dann wird weder Lehrer noch Schüler länger an die Landschaft gebunden sein. Nicht mehr unmittelbar auf das ABC der Anschauung, aber auf das mit seiner Hülfe erlangte perspectivische Augenmaass, — das nun schon nicht mehr nöthig hat, sich gleichsam auf Dreifüssen zu isoliren, — können sich Versuche gründen, dem Gipsabguss oder dem Marmor die Umrisse des *Menschen*

zu entlocken. Der Lehrer mache den Anfang; er zeichne in Gegenwart des Schülers nach einer Büste. Die so entstandne Copie wird gewiss ihr Original repräsentiren; Fläche und Körper werden einander wechselsweise auslegen; der Lehrling wird ihre gegenseitige Beziehung ergreifen und leicht einen Umriss nachversuchen. Hat das Auge sich wohl unterrichtet, so wird bald die Hand gehorchen müssen. —

Es ist nicht nöthig, noch Vieles hinzuzusetzen. Der wahrhafte Künstler sorgt ohne Erinnerung, dass mit der fixirenden Anschauung, — die uns hier allein beschäftigt, — sich früh auch die ästhetische verbinde. Er wird jetzt die harten Dreiecke gleichsam zudecken; er wird den Zögling reizen, durch die sanftesten Biegungen, durch die mildeste Verflössung von Krümmung in Krümmung die, der *Einbildungskraft* noch vorschwebenden Musterformen dem eignen *Auge* zu verstecken, sie wie in ein absichtliches Vergessen zu begraben. So werden sie, wie sie sollen, das wohlumhüllte, aber noch immer festhaltende und tragende Knochengebäude aller Zeichnung werden. — Junge Leute von Anlage wird der Künstler, nach so vielen Uebungen der fixirenden Anschauung, dahin bringen, dass sie aus beobachteter Bewegung eines Thiers oder eines Menschen den schönsten Moment, die vortheilhafteste Stellung herausheben und dem Papier zur Aufbewahrung überliefern.

Hier ist der Ort, eines episodischen Beitrags zu erwähnen, den uns ein andrer Unterricht um die Zeit der Zeichenübungen entweder schon geliefert hat, oder bald liefern wird. Es ist die *Mineralogie,* sofern sie die Fossilien nach den äusserlichen Kennzeichen beurtheilt. Schwerlich giebt es eine andre gleich günstige Gelegenheit, das Auge auch für die kleinsten Verschiedenheiten der Textur, des Glanzes, der Farbe zu schärfen, und damit zugleich so manche andre sinnliche Wahrnehmung zu verbinden.[31] Das ABC der Anschauung braucht sich indessen hier keine besondre Rücksichten zu erbitten; die Einheit des Resultats wird beim Lehrling von selbst erfolgen.

Der vorhin gemachten Bemerkung zufolge, sollte jetzt vom Imaginiren körperlicher Räume die Rede sein. — *Gebälk* und *Zimmerwerk* an Gebäuden allerlei Art, weil es geradlinichte Formen darstellt, würde hier ähnliche Dienste leisten, wie bei der Flächenanschauung die Landkarte. Dann ginge man zu *Maschinen*

---

[31] Die Krystallographie, deren Erwähnung wir hier vermissen, hat erst durch K. von Raumer's *ABC der Krystallkunde* 1810, in den Unterricht Eingang gefunden.

über; zeigte sie erst in Ruhe, darnach in Bewegung. — Mit *sphärischen Formen* würde die fernere Betrachtung des *gestirnten Himmels* vertraut machen, der auch erst mit *ihrer* Hülfe einem weitern Ueberblick zugänglich wird; denn die ebenen Dreiecke taugen nur für kleinere Partieen des Himmels, welche dem Auge für flach gelten können. Jetzt erst würden die Vorkenntnisse von *mathematischer Geographie,* welche dieser Wissenschaft gewöhnlich an die Spitze gestellt werden, ihre völlige Deutlichkeit erhalten; — man weiss nur zu gut, wie mangelhaft die Kinder sie gemeinhin begreifen. — Bei der *Naturgeschichte* würde die fixirende Anschauung ihre Studien beschliessen. Recht eigentlich studiren würde sie besonders an *Skeletten.* In den innern Höhlungen derselben würde sie den Platz für die mancherlei Organe, welche darin neben einander geordnet sind, nicht nur als *Platz* überhaupt, sondern als einen so und so bestimmten geometrischen Körper beobachten. Mit nebenstehenden lebenden Wesen würde sie die Skelette vergleichen, um sich die Bedeckung der Knochen durch Fleisch und Muskeln so genau, wie es jeder Bildhauer und Maler bedarf, deutlich zu machen. An mehreren Skeletten von mehreren Thierarten würde sie die verschiedenen Modificationen eines und desselben allgemeinen thierischen Baues, nicht nur als Verschiedenheit überhaupt, sondern als *solche* und *so grosse* Verschiedenheiten zu bemerken wissen. Es ist bekannt, dass die Naturgeschichte, so lange sie ihre Gegenstände nur an äussern Merkmalen unterscheidet, dieselben bloss als *zufällige Erscheinungen,* — erst indem sie der Organisation und deren Bestimmung nachspürt, die Pflanzen *als* Pflanzen und die Thiere *als* Thiere, — und erst wenn sie ganze Geschlechter und Klassen auf eine gemeinschaftliche Uridee, als verschiedene Ausdrücke derselben bezieht, die Natur wirklich *als Natur,* das heisst, als Erzeugerin nach Begriffen, darstellt! Aber es ist eben so gewiss, dass, um die Natur so zu verstehen, — um ihr zu diesem Verstehen nur die nöthige Zeit und Aufmerksamkeit widmen zu mögen, schon *durch die blosse Anschauung* weit mehr *bestimmte Kenntniss* dessen, was die Natur unmittelbar *giebt,* — und weit mehr *vertrauliche Gewöhnung* des Menschen an die Natur gestiftet sein muss, — als durch flüchtiges Vorzeigen und Obenhin-Anblicken von allerlei Kupfern und Naturalien je gewonnen werden kann. Auch zeigt es sich hier wieder, dass der Lehrer, wenigstens im Nothfall, ein Mittel haben muss, die Anschauung zu scharfer Aufmerksamkeit zu nöthigen; er muss gewisse bestimmte Angaben von ihr fordern, und ihre Fehler ihr nachweisen können. — Indessen, bei dem Schüler, der alle vorhin angezeigten Uebungen durchlaufen hätte, — und bei übrigens nicht ganz geschmacklosem Unterricht, — würde ein solcher Nothfall nur sehr selten eintreten; — wie denn freilich die Betrachtung der äussern und innern thierischen Formen, welche sich so weit von mathematischer Regelmässigkeit entfernen, kein Ende finden würde:

wenn jetzt nicht, auch ohne Aufruf des Lehrers, die schon geübte, zergliedernde Aufmerksamkeit sich von selbst, bis zu den Elementarformen hinab, in den Anblick eintauchte, um, wieder hervorsteigend, die Energie und den Reichthum aller der mitgebrachten einfachern Auffassungen in den Schatz der Totalanschauung zu concentriren.

Nach so abgemessenem Fortschritt durch einen so weiten Cyclus von mancherlei Uebungen, — deren jede, auch einzeln genommen, schon ihren eigenthümlichen Werth hat, — dürfte man wohl hoffen, *Geläufigkeit* mit *Genauigkeit* vermählt zu haben. Sollte Jemand glauben, das Auge werde durch unsre Uebungen ein schülermässiges Zögern, eine ängstliche Ungewissheit annehmen; so wäre dies soviel mehr *darum* eine eitle Furcht, weil ja der tägliche, gemeine Gebrauch des Auges dabei beständig fortdauert, und von jener künstlichen Bildung gerade nur in so fern etwas annimmt, als es ihm bequem und behülflich ist. Freilich muss man die Kinder rasch und munter erhalten, damit sie nicht bloss in der Schule das Gesicht üben; dessen, was sie mit freier Lust schauen, muss unendlich mehr sein als dessen, was das Hornblättchen und das hölzerne Dreieck ihnen aufdringen. Aber diese Gesetze jeder erträglichen Erziehung verstehn sich durchaus von selbst, denn jeder Unterricht, auch der vortrefflichste, wird verderblich, so bald die physische Kraft der Kinder nicht gegen ihn im Gleichgewichte gehalten wird.

Auch der nöthigen *Vollständigkeit* würde sich jener Cyclus schmeicheln können. Auf noch unbekannte Schwierigkeiten in irgend einem Gebrauche des Auges, oder der, dasselbe vertretenden Imagination zu stossen, hätte wohl keiner zu fürchten, der schon in Maschinen, am Himmel und im Innern der Thiere orientirt wäre. Vielmehr würde ein solcher nicht nur einer mächtigen Auffassungskraft, sondern, bei einiger eignen Regsamkeit des Geistes, auch einer höchst brauchbaren mechanischen *Erfindungskraft* sich bewusst sein. Weit entfernt, in den Schulen des Geometers, des Baukünstlers, des Physiologen, — in irgend einer Werkstatt von höherer oder niederer Art, — durch die Mannigfaltigkeit der Gegenstände verwirrt zu werden, würde er vielmehr so vielfältige Belehrungen, die ihm hier entgegenströmten, mit Selbstthätigkeit sich zuzueignen und fortzuführen, — er würde mit *Kopf* und *Hand* zuzugreifen wissen, wenn für das Geschick der Hände in den frühern Jahren auch nur ein wenig gesorgt wäre, — eine Sorge, die gewiss denen, welche ein ABC der Anschauung interessiren kann, nicht besonders empfohlen zu werden braucht. —

Und so könnte dieser Hauptfaden des Unterrichts jetzt als fertig aus der Hand gelegt, es könnte einer *allgemeinen Pädagogik* überlassen werden, über ihn und seine Verwebung mit dem Ganzen das Weitere zu verfügen: — wenn nur nicht in den Elementarübungen eine Lücke gelassen wäre, welche alles das, was mit dem Imaginiren körperlicher Räume zusammenhängt, seiner nothwen-

digen Grundlage beraubt. Einer ähnlichen Grundlage nämlich, wie die flachen Musterdreiecke, — zwar erstlich für alle Anschauung überhaupt, dann aber insbesondere nur für die Flächenanschauung liefern, bedarf auch das Imaginiren körperlicher Räume für sich insbesondere; es bedarf *seiner eignen Musterformen*. Diese Lücke auszufüllen, wäre nicht schwer; vorläufig ist sie absichtlich gelassen. Wozu doch ein grosses Gebäude aufführen, ehe man weiss, ob Jemand Lust hat, darin zu wohnen?

Es fragt sich, ob Männer von Geist der hier behandelten pädagogischen Angelegenheit sich annehmen mögen? — Ob die gegenwärtige Behandlung ihren Beifall erlangen kann?

Es fragt sich gewiss nicht, ob die äussern Erscheinungen, — diese ersten Ernährer, diese treuesten Pfleger und unermüdlichsten Lehrer des jugendlichen Geistes, — ob sie verdienen, dass er um ihre vertrauteste Bekanntschaft sich bewerbe?

Es fragt sich gewiss nicht, ob es gut sei, dass dem Menschen in seiner Sinnenwelt, — für jetzt seiner Heimat, seinem Wohnhause, recht eigentlich heimisch und häuslich wohl werde? Ob es ein Glück sei, sich aus jeder Art von Geschäft mit behaglicher Leichtigkeit in den Arm der Natur werfen zu können; und, bei allen Räthseln, die sie dem Verstande aufgiebt, doch wenigstens an ihrer sinnlichen Klarheit und Deutlichkeit nichts zu vermissen?

Es fragt sich wohl auch nicht, ob zwischen sinnlicher Klarheit und gesundem Urtheil, — zwischen scharfem Schauen und scharfem Denken ein Zusammenhang sei? Ob durch Naturkenntniss der helle Kopf zur Beschäftigung mit abgezogenern Begriffen gut vorbereitet, der trägere Mensch durch Anreizung zum Gebrauch seiner Sinne in das nächste und rechte Gleis seiner Thätigkeit gelenkt werde?

Kann es eine Frage sein, ob die Erziehung ihrer Idee entspreche, wenn sie das, was Zufall und gemeiner Unterricht der Jugend ungeordnet hinschütten, in eine möglichst lange Reihe zusammenrückt, die von Glied zu Glied wie vom Mittel zum Zweck fortschreitet? Wenn sie den Materialien, welche die Werke der Natur und der Kunst, die Fläche des Himmels und der Erde zum Jugendunterricht liefern, eine solche Stellung giebt, dass die Anschauung in beständigem Fortschritt sich an den leichtern Formen zur Auffassung der schwierigern und zusammengesetztern übe?

In der Zuversicht, dass an dem allen kein Verständiger zweifeln werde, hat diese Schrift darüber wenig oder nichts gesagt. Sie hat angefangen von dem, worüber man zweifeln könnte.

„Wozu Bildung der Anschauung? Sieht das Auge nicht von „selbst? Ist es zur Auffassung der Natur nicht von Natur gut ge„nug?“ — „Woher Bildungsmittel für die Anschauung? — Warum „Dreiecke? Welcher Lohn für die Rechnung? Für so frühe mathe„matische Arbeiten? — Welcher Uebergang von Dreiecken zur Welt?

„die doch nicht aussieht wie ein Haufe von Dreiecken? — Woher „die Zeit? Und wo der Ort *unter* — wo der Zusammenhang *mit* „den übrigen Seiten?“ —

Was über diese und ähnliche Fragen gesagt ist, das zu wiederholen ziemt sich nicht. Vielleicht aber ziemt es sich, um Prüfung zu bitten und Versuche zu wünschen. Versuche, die mit dem nöthigen Scharfsinn angestellt wären, um mit geschmeidiger Anpassung an die gegebenen Umstände, das Unwesentliche geschickt zu verändern, ohne das Wesentliche zu verrücken. So z. B. bestimmt sich das rechte *Alter* für diesen Unterricht nach Fähigkeit und Bedürfniss; — einem guten Gedächtniss darf man, für die *letzten* Rechnungen, *neben* den Tangenten auch Sinus anvertrauen; — nicht aber von Anfang an Sinus statt Tangenten nehmen, um der Anschaulichkeit nicht zu schaden; — langsame Köpfe müssen nur mit zwei, — die geübtesten können mit 4 oder 5 Ziffern rechnen, die man aus der zweiten Tabelle nehmen mag; — Anfangs wird *ein* Lehrer Mehreres besorgen müssen, was eigentlich unter verschiedene vertheilt sein sollte — u. dergl.

Welche genauere Bestimmungen der Mechanismus des Lehrens noch anzunehmen habe, um für Viele zugleich, für Schulen zu passen? — Ob er sich für Mädchen merklich ändern müsse? — Welche Vortheile, welche Anwendungen, — welche Schwierigkeiten sich in der Verbindung mit anderm Unterricht ergeben werden? — Vor allem, welche unwillkürliche Wirkung diese Vorübungen, — noch ausser der, hoffentlich richtig vorausgesehenen, Hauptwirkung, — in der jugendlichen Seele hervorbringen werden? Wie viel Fragen an Andrer Beurtheilung und Erfahrung! —

Das ABC der Anschauung, wie es hier in die Welt geschickt wird, ist noch ein armer Fremdling, der gar manche gute Gabe, aus vielen Händen, auf sein ehrlich Gesicht erbitten muss. Etwas reichlicher hätte er gleich Anfangs ausgestattet werden können; aber er muss es erst zu verdienen scheinen; dann kann ihm das Zurückbehaltene nachgesendet werden.†

---

† Der letzte Absatz ist in der II. Ausgabe weggeblieben. Die Nachschrift und den Anhang *über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung,* wodurch die II. Ausgabe erweitert wurde, siehe unten unter VII.

V.

REDE BEI ERÖFFNUNG
DER
VORLESUNGEN ÜBER PÄDAGOGIK

nebst

einem Bruchstück aus der zweiten Vorlesung.

1802.

Vorbemerkungen.

Der Herbst des Jahres 1802 war für Herbart doppelt bedeutungsvoll, nicht nur durch das Erscheinen seines ersten Werkes, sondern auch durch die Erwerbung des Doctorats und der *venia legendi* an der Universität zu Göttingen.

Die Göttinger Universität stand jener Zeit in hoher Blüthe; hervorragende Männer wirkten daran als Lehrer: so der Nestor der Philologie, der damals 73jährige Christian Gottlob Heyne; der Historiker Aug. Ludw. Schlözer als „Professor der Politik," (durch seine Vorschläge für den Geschichtsunterricht hat er auch um die Pädagogik Verdienst); die Culturhistoriker Arn. Herm. Ludw. Heeren, und Christof Meiners, deren ersterer als akademischer Lehrer grossen Beifall genoss; der Naturforscher Joh. Fr. Blumenbach, Begründer der vergleichenden Anatomie. Die Philosophie war vertreten durch Joh. Gottl. Buhle, dessen *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie* damals gerade seinem Abschluss nahe war, und Fried. Bouterwek, zur Zeit noch Anhänger von Kant.

Auch die Pädagogik war nicht unvertreten: Joh. G. Heinr. Feder, der Verfasser des *neuen Emil,* scheint, nach seinen *Aphorismi paedagogici in usum collegii disputatorii* zu urtheilen, seine Disputirübungen auch auf die Erziehungslehre ausgedehnt zu haben; früherhin hatte auch M. G. Chr. Raff über Erziehung gelesen. Der praktischen Ausbildung von Schulmännern diente das von Heyne seit 1763 geleitete Seminar, das „die Landschulen mit den erforderlichen Subjectis versorgen" sollte, „wodurch diesem herrlichen Instituto die nöthige Aufmunterung ertheilt werden muss, ja auch bewerkstelligt werden kann, dass es immer noch genauer auf das Schulwesen eingerichtet wird" (Heyne b. Pütter *Gelehrtengeschichte der Univ. zu Göttingen).*

Die Frequenz der Universität war eine bedeutende und die Zahl der Ausländer aus angesehenen Familien von Lissabon bis Moskau nie grösser, als in jener Zeit. Göttingen war nämlich, auf Verwendung des Prorectors v. Martens und des Seniors Heyne bei dem Consul Bonaparte, von der Occupation durch französische Truppen, welche vom Juni 1803 bis September 1805 auf dem Lande Hannover lastete, befreit worden. (Heeren *Ch. Gottl. Heyne.* S. 428.)

Nach dem damals in Göttingen herrschenden Brauche genügte zur Erlangung des Doctorats wie der *venia legendi* die öffentliche Verthei-

digung von Thesen. Herbart disputirte am 22. October *pro summis in philosophia honoribus consequendis* auf Grund von 10 Thesen aus dem Gebiete der Metaphysik, Logik und praktischen Philosophie; am 23. October *pro loco in philosophorum ordine rite obtinendo* auf Grund von 12 Thesen, von denen die drei letzten pädagogischen Inhaltes sind. Sie lauten:

Ars paedagogica non experientia sola nititur.

In liberorum educatione poëseos et matheseos maxima vis est.

Institutio liberorum a Graecis literis incipienda et quidem ab Homeri Odyssea, nullo omnino prosaico, minime autem chrestomathico libro praemisso.

Vgl. Hartenstein *Werke* XII. S. 58 u. 59.

Alle drei Thesen treten den damals herrschenden Ansichten kühn entgegen.

Die erste scheint speciell gegen die von Niemeyer vertretene Ansicht gerichtet, dass die Erziehungslehre eine Erfahrungswissenschaft und nicht „an irgend ein Schulsystem anzuschliessen" sei (vgl. Niemeyer *Grundsätze.* 8. Aufl. I. S. 21 u. 402).

Ergänzen werden wir die These durch einen späteren Ausspruch Herbarts dürfen:

„Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie; jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg und die Gefahren" und weiterhin: „Die blosse empirische Menschenkenntniss aber genügt der Pädagogik um destoweniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist." *Umriss pädag. Vorl.* 1835 §. 2 u. Anm. Vgl. auch unten S. 255.

Die zweite These musste den Eindruck einer Paradoxie machen, dadurch, dass sie Poesie und Mathematik, die man wohl als Zweige des Unterrichts zu betrachten gewohnt war, als Hauptkräfte der gesammten Erziehung hinstellte; Herbart verschliesst sich selber diesem Eindruck nicht (s. unten S. 234). Das Paradoxe fällt weg, wenn man sie mit den Aeusserungen des vierten Berichts an Hrn. v. Steiger oben S. 54, und den *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan* S. 80 in Verbindung bringt, so wie die Darlegung des erziehenden Charakters der Mathematik im *ABC der Anschauung* S. 118 u. S. 212 anzieht.

Auch die dritte These stützt sich auf Ansichten, die bei Herbart längst gereift waren; über die Priorität des Griechischen s. ob. S. 77 f., über die Odyssee S. 11 u. Anm., über den Vorzug der Poesie vor der Prosa S. 23, über den Geist der Chrestomathien S. 91.

Von griechischen Chrestomathien war damals die von Gedike am meisten im Schwange (die vielbenutzte von Jacobs erscheint erst 1805). Sie charakterisirt Herbart später mit folgenden Worten:

„Gedike schrieb unter mehreren Chrestomathien auch eine griechische, und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke, nichts Grosses und Ganzes. . . . Sie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäss der Absicht des Verfassers,

Vocabeln und grammatische Formen. Mit andern Chrestomathien verhält es sich ebenso.“ (*Pädag. Gutachten über Schulklassen u. s. w.* 1818.)

Die Vergleichung mit früheren Aussprüchen zeigt zugleich, dass die drei Thesen unter sich in innerem Zusammenhange stehen. Die zweite dient als Beleg für die erste. Die Motive, der Poesie eine hervorragende Stelle in der Erziehung zuzuweisen, dankt Herbart nicht der Erfahrung (vgl. S. 11. Anm. 5), vielmehr führte ihn philosophische Reflexion auf jenen Lehrgang, welcher bezweckte „Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkungen hervorbringen mögen“ (ob. S. 43). Auch auf die pädagogische Bedeutung der Mathematik wurde Herbart nicht sowohl durch die Erfahrung geführt, als, abgesehen von der Pestalozzi'schen Anregung, durch Erwägung der psychologischen Wirkung der Mathematik, und Bestimmung des Verhältnisses derselben zu anderen Wissenschaften, insbesondere der Metaphysik. Vgl. oben S. 118 f.

Somit sind beide pädagogischen Einsichten Früchte der philosophischen Betrachtung und damit die Zeugen der Richtigkeit der ersten These.

Die dritte These beruht auf der zweiten und macht eine Anwendung derselben. Die Poesie äussert sich als Hauptkraft nur, wenn sie zu rechter Zeit und an rechter Stelle zur Wirkung gebracht wird. Die Zeit des Beginnens der klassischen Studien ist aber zugleich die, wo „die Jugend von der Jugend empfinden lernen“ kann, und zwar „von einer gebildeten, erhöhten, idealisch schönen Jugend“ (ob. S. 77), wie sie in der griechischen Dichtung, vorzüglich in Homers Odyssee niedergelegt ist. —

Für das erste Semester 1802/3 kündigte Herbart nur ein Collegium an, nämlich: Pädagogik nach Dictaten mit Beifügung einer besondern Unterhaltungsstunde. (Hartenstein *Kl. Schr.* I. S. LX.) Der löbliche Gebrauch, philosophischen Vorlesungen Unterhaltungs- oder Disputirstunden anzuschliessen, bestand in Göttingen von früher her; so hielten es Feder und Meiners; auch der berühmte A. G. Kästner hatte neben seinen mathematischen Vorlesungen philosophische Disputatorien gehalten. (Vgl. Pütter a. a. O. 176 u. a.)

In dem ältesten Hefte für die pädagogischen Vorlesungen, welches Hartenstein in Herbarts Nachlass vorfand, ist eine *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik* nebst dem Anfange des zweiten sich daran schliessenden Vortrages erhalten. Dass dieselbe in die erste Zeit von Herbarts akademischer Wirksamkeit fällt, ist ausser Zweifel; ob sie aber die Vorlesungen des Wintersemesters 1802/3 eröffnete, also die „ersten Worte enthält, welche er überhaupt in akademischen Vorträgen gesprochen hat“, lässt Hartenstein dahingestellt. (Herbarts *W.* XI. S. VII u. *Kl. Schr.* I. S. CXIV, u. III S. XII.) Doch neigt er zu dem Jahre 1802, unter welchem er die Rede nicht nur in den *Kl. Schr.*, sondern auch in dem Verzeichniss der Herb. Schr. W. XII. S. 785 aufführt.

Darf man innere Gründe zur Entscheidung anziehen, so gelangt man zu dem Schlusse, dass Hartenstein dies mit vollem Rechte thut.

Es ist an sich wahrscheinlicher, dass Herbart seinen ersten akademischen Vortrag aufbewahrt habe, als dass er dem Eröffnungsvortrage späterer Vorlesungen eine solche Ehre erwiesen; ferner spricht die Erwähnung seiner Thesen in der Rede (unten S. 234) dafür, dass sie bald nach der Vertheidigung derselben gehalten worden, es ist kaum anzunehmen, dass Herbart nach Jahresfrist in solcher Weise auf jene Sätze zurückgegriffen haben sollte; ebenso weist die Bezeichnung der Pädagogik als „seine Wissenschaft“ (unten S. 231) darauf hin, dass wir die *primitiae* von Herbarts akademischer Thätigkeit vor uns haben. Gegen ein späteres Datum der Rede spricht endlich die Erklärung Herbarts, dass er „Psychologie und Moral nicht voraussetzen könne“; von der Moral gilt dies im Wintersemester 1803/4 nicht mehr, denn im Sommer 1803 las Herbart: „praktische Philosophie oder Moral und Naturrecht als ein einziges wissenschaftliches Ganze.“ (Hart. *Kl. Schr.* I. S. LX.) Somit setzen wir unbedenklich die Jahreszahl 1802 auf den Titel.

Dieselben „ältesten Hefte“, aus deren einem Hartenstein die Rede abdrucken liess enthalten Entwürfe und Notizen theils zu den Vorlesungen, theils zur Ausarbeitung der *Allgemeinen Pädagogik*. Was Hartenstein daraus mitgetheilt, wird, da sich die zusammenhangslose Aufführung weniger empfiehlt, im Folgenden in die Anmerkungen zu Nr. V bis IX verwebt werden.

Bemerkt sei schliesslich noch, dass Herbart vor und nach seiner Habilitation die Pädagogik auch praktisch übte. Er schreibt an seinen Freund Gries: „Hier in Göttingen wird sich aus dem pädagogischen Gesichtspunkt mancher Versuch machen lassen und Pädagogik gedenke ich künftigen Winter zu lesen.... Gegenwärtig gehöre ich hier in Göttingen drei jungen Leuten an, aus Bremen, Oldenburg und Hannover. Der junge Grote, Sohn des Ministers in Hannover, ist meine tägliche Gesellschaft; er ist mir selbst und ich bin ihm, wie es scheint, dieses häufigen und durchaus traulichen Umgangs werth. Giebt es ein lieblicheres Schauspiel, als die Entwicklung einer gesunden, frischen, freien, glücklichen Natur?“ (*Herb. Rel.* S. 148.) Der Oldenburger war ein Graf Halmer (a. a. O. S. 243); der Bremer der schon genannte Walte (s. ob. S. 73 u. 87). Gries fand Herbart in dem kleinen Kreise „heiter und thätig, sein Werk mit Ernst und Eifer betreibend.“ (Ztsch. f. ex. Phil. I. S. 63.) —

Rede bei Eröffnung

der

Vorlesungen über Pädagogik.

An der Spitze dieser Vorlesungen erwarten Sie, m. H., vielleicht vor allem Andern die Definition meines Gegenstandes, erwarten sodann eine Lobrede, eine Geschichte, einen Ueberblick desselben.

Erst nach dem ersten Versuch, Wesentliches und Zufälliges zu scheiden, kann die Definition ein bedeutender Ausdruck des Resultats dieser ganzen Ueberlegung werden. Wer das Abzuscheidende nicht im Auge hat, dem zeigt die Definition nicht, was, noch auch, wie richtig sie ausgeschlossen habe. Sie ist alsdann mehr Ueberraschung, als Unterstützung des eignen Denkens.[1] Statt der Definition werde ich aus dem rohen Gedanken, an den uns schon das blosse Wort Erziehung erinnert, die Hauptmerkmale soweit herausheben, als nöthig ist, um die Fäden der fernern Untersuchung anzuknüpfen.

Ebensowenig eine Lobrede! Eine solche Krone möchte das bescheidene Haupt meiner Wissenschaft mehr drücken, als verherrlichen.

Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen, und deren wohlthätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat, die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten; aber sie bekennt gern, dass ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu thun sei, belehrt haben; dass sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Uebermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft, und dass sie in ihren allgemeinen Grundsätzen noch die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar *erwartet*, aber ohne zu wissen, ob sie, wenigstens vorläufig, dadurch mehr belehrt als gestört werden wird. — Lobreden können bei einer solchen Wissenschaft weniger ihren wirklichen Leistungen, als den Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht. Aber eben diese Hoffnungen sind es, deren Grund oder Ungrund erst das Ganze dieser Vorträge ins Licht setzen soll. In dem Maasse, wie

---

[1] Ueber die Nachtheile verfrühter Definitionen *Werke* I. S. 84; über die Cultur der Begriffe durch Definitionen *Werke* VI. S. 320. Später hielt es Herbart mit der Definition der Philosophie ähnlich, wie hier mit der der Pädagogik. Vgl. *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie.* § 1. Anm. *Werke* I. S. 29.

ich Ihnen die Idee der grossen Kunst mehr entwickeln, und die Ausführbarkeit dieser Idee bestimmter nachweisen kann, wird die Achtung, welche Sie gewiss für die Pädagogik schon mitbringen, mehr zum Vertrauen und vielleicht zur Verehrung sich erhöhen.

Eben so wenig Geschichte! — Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur Wissenschaft selbst zu gelangen. Wer vermag den Werth dieser Versuche zu würdigen, und wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfaltigen Versuche, von denen die Geschichte erzählt, beurtheilt werden können; wenn man bei unrichtigen Maassregeln die richtigen Absichten herauszufinden und zu schätzen, wenn man demjenigen, was Uebertreibung oder Schwäche verfehlten, das rechte Maass nachzuweisen, wenn man das Wahre, das Wichtige vom Unbedeutenden, Irrigen und Gefährlichen gehörig zu trennen versteht.[2]

Statt der Geschichte der Pädagogik bedürfen wir es aber gar sehr, dass Sie sich den gegenwärtigen Zustand dieser Kunst hinreichend deutlich vor Augen stellen. Dazu empfehle ich Ihnen zwei Mittel. Erstlich wolle jeder in seine eigne Jugend zurückblicken, und, sowohl wie er selbst erzogen ist, als wie er Andere hat erzogen werden sehen, ins Gedächtniss zurückrufen. Dabei werden es freilich wohl nicht Viele von Ihnen ganz vermeiden, entweder mit Vorliebe oder mit Geringschätzung an Ihre Lehrer und Erzieher zu denken. Ihre Jugend ist schwerlich schon weit genug hinter Ihnen, um Sie der unbefangenen Betrachtung mächtig zu machen, durch welche sich dereinst dieser Theil Ihrer Geschichte in belehrende Erfahrung für Sie verwandeln soll. Besonders wenn man wesentlicher Fehler inne zu werden glaubt, unter denen man gelitten habe, durch die man mehr oder minder unverbesserlich verbogen, oder doch unwiderbringlich verspätet worden sei; dann ist es schwer, nicht unbillig, nicht undankbar zu vergessen: wie viel der damalige allgemeine Geist der Zeit verschuldet, wie sehr sich die genossene Erziehung vielleicht über denselben erhoben, mit wie manchen Hindernissen sie gekämpft habe; — wie viel übler man sich ohne sie befunden

---

[2] Die entgegenstehende Ansicht, später durch Schwarz verfochten (dessen Geschichte der Erziehung zuerst 1813 als 4. und 5. Band der Erziehungslehre erschien), scheint damals nur in dem Buche von C. E. Mangelsdorf: *Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist*, 1779, vertreten gewesen zu sein. Für die Darstellung der Philosophie überhaupt und besonders der Metaphysik hielt Herbart geschichtliche Vorbetrachtungen für nothwendig, s. unten Nr. VI. S. 251.

haben würde.[3] Aber freilich gehört dies nicht eigentlich zum Gegenstande unserer Betrachtung. Hier gilt es, Fehler als Fehler anzuerkennen, gleichviel wie gut sie sich aus den Umständen erklären mögen; hier gilt es, von dem Einflusse der Gewohnheit, zufolge welcher ein Vater seinen Sohn, so wie ihn sein Vater, nun wieder zu behandeln liebt, sich ganz frei zu machen; wo möglich aus dem gegenwärtigen Zeitalter selbst, sofern es durch Autoritäten die Vernunft blenden möchte, herauszutreten, und sich gerade mitten vor dem reinen Ideal auf der einen und den vorhandenen Mitteln der Ausführung auf der andern Seite, hinzustellen, um das Beste, was möglich ist, wenigstens nicht gleich in dem Plane zu verfehlen. Nur um die vorhandenen Mittel, und unter ihnen gerade diejenigen, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennen zu lernen; um die Abwege, auf welche das heutige Zeitalter leicht verleitet, und vor denen eben darum die heutige Pädagogik am lautesten warnt, sicherer zu vermeiden; — um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten, und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientiren: dazu bedarf es der aufmerksamen Hinsicht auf das Gegenwärtige; darum auch habe ich Sie aufgefordert, sich in Ihre eigne Jugendzeit zu versetzen; dazu schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lectüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen Allen längst bekannten Werks vor; ich meine Niemeyers Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich als concentrirt dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hoch verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewissheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muss. Als eine solche wünsche ich, dass Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von Niemeyer entfernen werde, mit misstrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so Manches vorzutragen, wofür ich ausser dem Räsonnement höchstens meine eigne Erfahrung würde anführen können; und sehr Vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, dass dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.[4]

---

[3] Selbstbetrachtungen Herbarts von der angedeuteten Art oben S. 14, 39 und das. Anm. 18.

[4] Herbarts Anerkennung des Niemeyer'schen Werkes ist aufrichtig, trotzdem dass er sich weitgehender Abweichungen von den darin nieder-

Auch keinen Ueberblick! Oder würden Sie mich verstehen, wenn ich von einem *Unterricht, der zugleich Erziehung sei,* — von einer allgemeinen Eintheilung der Methode dieses Unterrichts in *synthetischen* und *analytischen,* — von der *ästhetischen Darstellung der Welt,* als dem Ideal der Erziehung, hier schon reden wollte?[5] Ungern habe ich in meinen Thesen die Mathematik und Poesie für die Hauptkräfte des Unterrichts erklärt; und kaum wage ich es, Ihnen hier soviel von meiner Ansicht der gesammten pädagogischen Aufgabe zu verrathen, dass ich die *Bildung* der *Phantasie* und des *Charakters* für die Extreme halte, zwischen denen sie eingeschlossen liegt. — Paradoxien thun wenig für die rechte Stimmung, in welche für eine vorliegende Untersuchung das Gemüth sich versetzen muss.

Mehr hoffe ich dazu beizutragen, indem ich jetzt über die Art, wie ich meinen Gegenstand in diesen Vorlesungen zu behandeln denke, mich Ihnen vorläufig erkläre.

Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung. Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich aus einander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Principien hervorgehen. — Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren

---

gelegten Ansichten bewusst ist. Dies Hauptwerk Niemeyers giebt die Quintessenz der damaligen Pädagogik; er hatte Gelegenheit, seit dem Jahre 1770, wo Basedow auftrat, alle die wechselnden Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik in der Nähe zu beobachten, ohne sich bei der natürlichen Ruhe des Geistes, die er sich mit Recht zuschreiben konnte, irgend einer gefangen zu geben. Niemeyer ist 1754 zu Halle geboren und wurde auf dem dortigen Pädagogium und der Universität gebildet; 1777 habilitirte er sich in Halle, der Stätte der Francke'schen Bestrebungen, wo er zuerst neben dem Philanthropisten E. Ch. Trapp (1779—82), dann neben dem grossen Humanisten F. A. Wolf, mit dem er auch persönlichen Umgang hatte, (1783—1806) lehrte. Die Schicksale der Halle'schen Universität in den Kriegsjahren, welche letzteren auch tief in Niemeyers Leben griffen, gaben ihm auch das Verständniss der nationalen Bestrebungen. Seit 1784 war er ord. Professor und Aufseher des Pädagogiums, seit 1787 Director des pädagogischen Seminars. Herbart hatte mit ihm persönliche Berührungen; er hatte ihn 1802 in Halle kennen gelernt, s. ob. S. 73; später 1808 besuchte ihn Niemeyer auf der Durchreise durch Göttingen und hospitirte in Herbarts Pädagogik. Letzterer schreibt darüber an Smidt und fährt fort: „Wir sind uns so nahe gekommen, dass ich, wenn die Gelegenheit es herbeiführte, mich mit Zutrauen an ihn wenden würde.“ *Herb. Rel.* S. 171.

[5] Ueber *erziehenden Unterricht* s. ob. S. 46; über *synthetischen* und *analytischen Unterricht* s. Allgem. Päd. B. II. Cap. 5; die beiden „Hauptfäden des Unterrichts“, S. 54, sind die des synthetischen, zu dem das ABC der Anschauung gehört; analytischer Unterricht war der in der Moral ertheilte (ob. S. 26), sowie der S. 94 erwähnte, die Erfahrung des Kindes betreffende. Ueber *die ästhetische Darstellung der Welt* s. ob. S. 86 u. 100 und unten Nr. VII.

Gründen, — philosophisches Denken; — die Kunst erfordert stetes *Handeln,* nur den Resultaten jener gemäss; sie darf während der Ausübung sich in keine Speculation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hülfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.

Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung der Kunst. Zu jener gehört, dass man jedes Naturell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.

Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unsrer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Uebungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsere Sphäre ist die der Wissenschaft. Nun bitte ich Sie, das Verhältniss zwischen Theorie und Praxis zu bedenken.

Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Theil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maassregeln, Ueberlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muss. In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt; und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläuftig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, dass blosse Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; dass erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle.[6] Dies gilt denn auch im vollsten Maasse von der pädagogischen Praxis. Die Thätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können, — und eben so unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, — aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiss seine Erfahrung nichts; er erfährt nur *sich,*

---

[6] So von **Kant** in seinem Aufsatze: *Ueber den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Berl. Mon. Schr.* 1793. (*Werke* v. Hartenstein VI. S. 303 f.); von **Rehberg** *über das Verhältniss der Theorie zur Praxis* ebend. 1794 u. a. m.

nur *sein* Verhältniss zu den Menschen, nur das Misslingen *seiner* Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden. So kann es geschehen, dass ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja dass eine ganze Generation, und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen, oder in wenig abweichenden Geleisen neben und hinter einander fortgehn, — nichts von dem ahnen, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt. Ja es *kann* nicht nur so kommen, sondern das begiebt sich zuverlässig. Jede Nation hat ihren Nationalkreis, und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagog so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas Anderes, weil sie etwas Anderes thun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, dass jede Erfahrungssphäre ohne ein Princip *a priori* nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne.[7] Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nöthig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit, wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln, verfährt, — zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Tact* nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte,* sich rühmen darf, bei strenger Consequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Uebung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl und nur entfernt von seiner Ueberzeugung abhängt; worin er mehr der inneren

---

[7] „Der Empirismus bleibt unverständlich ohne den ihn ergänzenden Rationalismus, und nicht bloss unverständlich, sondern vielfach widersprechend und in Feindschaft mit sich selbst.“ *Ueber philos. Studium. Werke* I. 380. Vgl. auch *Werke* VII. S. 608. Anm.

Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von aussen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemüthszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt.[8] „Aber welcher Erzieher,“ werden Sie sagen, „der so von seiner Laune abhängt, sich so der Lust oder Unlust, die ihm seine Zöglinge machen, überlässt!“ — Aber welcher Erzieher, frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne Herz und tadelte wie ein Buch; der räsonnirte und calculirte, während die Knaben eine Thorheit nach der andern begehn, der dem Ungestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? — Frage und Gegenfrage mögen sich hier aufwiegen; ich kehre zu meiner Bemerkung zurück, dass unvermeidlich der Tact in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer liess, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die grosse Frage nun, an der es hängt, ob Jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: *wie* sich jener Tact bei ihm ausbilde? ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?

Lassen Sie uns ein wenig weiter nachsinnen, auf welche wirkenden Ursachen, auf welche Einflüsse es denn ankomme, wie sich jener Tact in uns festsetzen wird? — Er bildet sich erst während der Praxis: er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl; diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind; auf diese unsere Stimmung sollen und können wir durch Ueberlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Ueberlegung, von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, womit wir uns ihr hingeben, hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung *vor* Antretung des Erziehungsgeschäfts, und folglich ob und wie sie unsere Empfindungsweise *während* der Ausübung dieses Geschäfts, und mit dieser endlich jenen Tact ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unserer pädagogischen Bemühungen beruht. Mit andern Worten: durch Ueberlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüth, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurtheilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er gerathen wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber hat er sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein, und ihn jedesmal belehren, was jedesmal zu

[8] Vgl. unten S. 242 und *Psychologie als Wissenschaft* §. 127 u. 128. *Werke* VI. S. 196 f. und *Lehrbuch der Psychologie* §. 123. *Werke* V. S. 88.

thun sei. Weiss er das Bedeutende vom Gleichgültigen nicht zu unterscheiden, so wird er das Nöthige versäumen, und beim Unnützen sich abarbeiten. Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Rohheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Räthsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichen Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemüthern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiterkeit nöthig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Thorheit und dem Laster offne Bahn zu machen.

Es giebt also — das ist mein Schluss — es giebt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft;* eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur *in* der *Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlangt man Tact, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der,* welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, — und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.[9]

Man muss daher von der Vorbereitung keineswegs erwarten, dass man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde. Man muss nicht einmal die speciellen Anweisungen des Verfahrens von ihr verlangen. Man muss sich Erfindungsgabe genug zutrauen, um das Einzelne, was jeden Augenblick zu thun sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können. Von den Fehlern selbst, die man machen wird, muss man Belehrung erwarten; und man darf dies bei der Pädagogik viel eher, als bei tausend andern Geschäften, weil hier gewöhnlich jede einzelne Handlung des Er-

---

[9] Mit den obigen Auseinandersetzungen ist zu vergleichen eine Aeusserung in „ältesten Heften“ bei Hartenstein *W.* XI. S. 422: „Jede wissenschaftliche Beschäftigung soll eigentlich mit einer Berichtigung unserer Stimmung anfangen. Keine Art von Wissenschaft erfordert so jede Art von Sammlung wie die Pädagogik. Schon für die *Wissenschaft* (im Gegensatz der Kunst) gehört die Vereinigung einer zwiefachen Art von Besonnenheit, die gewöhnlich in ganz verschiedenen Anlagen vertheilt ist, die theoretische und die praktische. Getrieben durch Gebote der Vernunft soll man ruhig genug bleiben, um die Möglichkeit der Ausführung zu beurtheilen. Wissen und Wollen vereinigen sich hier. Und jede Art des Wissens, das psychologische obenan, aber auch die Kenntniss der Gegenstände muss hinzukommen, — und nicht nur wissenschaftlich, sondern auch die Ueberschauung dessen, was diese Wissenschaften in der Welt gelten, und wie sie durch die Welt geltend gemacht werden in der jugendlichen Seele. — Alles, was man weiss, soll man gebrauchen; mit Allem, was man ist, soll man es unterstützen. Da ist Gelegenheit, sich selbst zu mustern, wieviel man wohl durch seine ganze Persönlichkeit vermöge.“

ziehers für sich allein unbedeutend ist, und es unendlich mehr auf das Ganze des Verfahrens ankommt. Man muss es seinem Gedächtniss nicht einmal anmuthen, die unzähligen Kleinigkeiten, welche zu beobachten sein werden, beständig bei sich zu tragen.

Aber dagegen muss man sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupthülfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluss eines mässigen Glückes und zarter Liebe, unter manchen Anregungen des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt. Er überlasse sich nun Anfangs seiner Phantasie, um dies Bild mit allem, was reizen kann, zu schmücken; aber er rufe dann die Kritik der strengsten Ueberlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, — was im Gegentheil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals gewesen sei.[10] Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den *er* erziehen *möchte*, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre: dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu, — wieder nicht sowohl den Begleiter auf jedem Schritte, wie Rousseau that, nicht den Hüter, den angefesselten Sklaven, dem der Knabe und der dem Knaben wechselsweise die Freiheit raubt: sondern den weisen Lenker von ferne, der durch tiefdringende Worte und durch kräftiges Benehmen zu rechter Zeit sich seines Zöglings zu versichern weiss, und ihn nun der eignen Entwicklung in der Mitte des Spiels und des Streits mit den Gesellen, dem eignen Aufstreben zum Thun und zur Ehre der Männer, dem eignen Abscheu vor den Beispielen des Lasters, wodurch die Welt uns, wie wir selbst wollen, verführt oder warnt, — getrost

[10] Hier klingen Stimmungen an, denen Herbart in den Briefen und Berichten mehrfach Ausdruck gegeben; vgl. ob. S. 17, 36, 81. Des pädagogischen Ernstes, der bei dieser idealisirenden Auffassung der Zöglinge nicht leiden darf, gedenkt Herbart noch einmal in den „ältesten Heften" Hart. *W.* XI. S. 448:

„Wer keinen pädagogischen Ernst empfindet, auf den wirkt der Reiz, womit die kindlich jugendliche Natur den Erwachsenen durch ihre Beweglichkeit, ihre Lieblichkeit, — ja durch den blossen Contrast berührt; dadurch wird aber die Erziehung ein blosses Spiel mit Kindern." — Ein schönes Wort über das Glück des Erziehers (ebenda S. 431) mag hier ebenfalls seine Stelle finden. „Das *Glück* des Erziehers! Wer noch ausser dem innern Heiligthume der eigenen Ideenbildung ein Glück sucht, das einen reinen Vernunftgenuss geben und nicht vom Zufall stammen soll: der kann nur in einem Geschäft es sich erarbeiten, welches die Darstellung der Ideen in einer existirenden Intelligenz zum Ziel hat, und welches wenigstens weiter als andere im Weltkreise liegende Geschäfte Spielraum lässt für Anordnung nach innerer Ueberlegung. Zwar auch hier hängen wir von Umständen ab, allein hier ist jedes Glück, das wir ausser uns suchen, preisgegeben."

überlassen darf. Diesen Lenker von ferne, und diese seine Worte und sein Benehmen lassen Sie uns suchen zu ergründen und zu errathen. Denn ist es nicht möglich, dass so viel Zeit, wie der Freund der Jugend ihr gerne widmet, zur Erziehung hinreiche, so ist Erziehung selbst nicht möglich. Denn soll er ihr alle seine Stunden, soll er ihr seine besten Jahre ganz hingeben, wie man ihm so oft anmuthet, oder soll er ihr auch nur den besten Theil davon opfern, so muss er sich selbst vernachlässigen, so wird das Verhältniss zwischen Erzieher und Zögling ewig ein gezwungenes, widernatürliches, die bildende Kraft selbst aufreibendes Verhältniss; die Jugend bekommt nur Aufseher, nicht wahre Erzieher. Unsre Wissenschaft muss uns eine Kunst lehren, welche vor allem den Erzieher selbst im hohen Grade fortbildet, und welche überdas mit solcher Intension und Concentration, mit solcher Gewissheit und Genauigkeit handelt, dass sie nicht jeden Augenblick nachzuhelfen nöthig hat, dass sie den grössten Theil der Zufälle verachten, und wichtige Eingriffe des Schicksals allenfalls *für* ihr Werk benutzen kann. Denn das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal, und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Die Erziehung selbst, hat sie erst einen gewissen Grad von Macht gewonnen, kann jene Einwirkungen sehr oft nach ihrem Zwecke richten. Welt und Natur thun im Ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu thun sich rühmen darf.

Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche. Wie weit ich vom Ziele bleibe, kann nur derjenige messen, der es erreicht. Sie demselben aber näher zu führen, als Sie ohnedas gekommen wären, dies wäre das Verdienst, was ich mir erwerben möchte.[11]

Nur über die eigne Beschaffenheit meiner Wissenschaft habe ich noch etwas hinzuzufügen, um daraus meine Vorschläge abzuleiten, wie Sie dieses Collegium am zweckmässigsten benutzen können.

Sie sehn aus dem Vorigen: mein Versuch wird dahin gehn, in Ihnen eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln und zu

---

[11] In den ältesten Heften, *Werke* XI. S. 423, findet sich folgende einschlägige Aeusserung: „Pädagogik als *vollendete* Wissenschaft könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften. Wo sie leicht erscheint, verräth sie die Kindheit, worin sie in der That gegenwärtig noch liegt. Es ist nicht mein Vorgeben, als könnte ich die *vollendete Wissenschaft* lehren. Aber etwas stark an ihre Grenzen zu stossen, und eben dadurch Gelegenheit zu manchen Betrachtungen zu geben über den *Zusammenhang der Studien* unter einander und mit dem Leben, und über unsere noch sehr rohe Ansicht von der Construction dessen, was den *gebildeten Menschen* macht — dazu werde ich mir Hoffnung machen dürfen."

beleben, welche das Resultat gewisser Ideen und Ueberzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen sein muss. Diese Ideen werde ich erzeugen, ich werde sie rechtfertigen, ich werde sie so verbinden, so construiren, so verschmelzen müssen, dass daraus jene Sinnesart hervorgehe, und dass diese in der Folge den beschriebenen pädagogischen Tact hervorbringen könne. Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und construiren, ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten, aber auch von der schwierigsten Art; desto schwieriger hier, weil ich die rein-philosophische Grundlage, auf welche ich bauen sollte, hauptsächlich Psychologie und Moral, nicht voraussetzen kann. Wie ich es anfangen werde, Ihnen die Resultate meiner Speculation fasslich zu machen, ohne die Speculation selbst darzulegen, das kann ich Ihnen nicht näher beschreiben, als so: ich werde mich an Ihre Menschenkenntniss und besonders an Ihre Selbstbeobachtung wenden; darin müssen sich die Resultate einer richtigen Speculation vorfinden, wenn gleich nur dunkel, roh und unbestimmt. Besonders aber bitte ich Sie, Geduld zu haben, wenn sich meine Hauptideen nur langsam aus ihren Elementen zusammensetzen werden, wenn ich durch allerlei Gesträuch, was im Wege steht, mich erst durcharbeiten muss. Alles wird doch auf die am Ende hervorgehende Klarheit und Sicherheit, auf die Energie, auf den Nachdruck ankommen, womit sich in Ihnen selbst die Resultate festsetzen und wirksam beweisen. In dieser Rücksicht wird freilich auch davon sehr viel abhängen, wie mächtig Sie sich derjenigen Wissenschaften und Uebungen finden, in welchen wir die wichtigsten Hülfsmittel der Erziehung erkennen werden. Dahin zähle ich vorzüglich griechische Literatur und Mathematik.

Aus der zweiten Vorlesung.

Um die Ideen der vorigen Vorlesung zurückzuführen, ein Gleichniss! Denken Sie sich einen Mann von Charakter; — von moralischem Charakter, wenn Sie wollen, nur nicht bloss, was man einen guten, ehrlichen, rechtlichen Mann nennt, sondern einen solchen, bei dem das Moralische zu derjenigen Entschiedenheit, Stetigkeit und Raschheit in der Ausübung gediehen ist, die ganz eigentlich die Benennung *Charakter* verdient. Was ist es, das aus diesem Manne handelt? Ist es ein Moralsystem, das in seinem Gedächtniss sauber aufgeschrieben ruht? worin er, wie in einem Lexikon, — oder passender, wie der Richter in seinem Gesetzbuch, bei jedem vorkommenden Fall die zugehörige Regel nachschlägt? Oder ist es vielmehr eine einfache, starke und unverlierbare Gemüthsstimmung, entsprungen aus langer, aufmerksamer und parteiloser Betrachtung der menschlichen Verhältnisse, zufolge welcher er sich selbst und Allem, was

ihn umgiebt, den Platz, der einem Jeglichen gebühre, angewiesen hat; so dass er jetzt, das Gefühl allgemeiner Ordnung allenthalben mit sich tragend, sogleich bemerkt, sogleich unwillkürlich abmisst, wo und wieviel gegen die Ordnung gefehlt sei; sogleich auch dem inneren Triebe folgt und arbeitet, und nicht eher ruhen kann, bis er, was an ihm ist, gethan hat zur Herstellung der Ordnung und zu ihrer bessern Befestigung auf die Zukunft. So sind seine Handlungen die unfehlbare Rückwirkung auf den Anstoss, den er empfängt; unfehlbar bestimmt durch die besondre und eigne Art, wie er, eben vermöge seines Ordnungsgefühls, vermöge seiner Beurtheilung der menschlichen Verhältnisse, getroffen und erregt wird von den Begebenheiten, die um ihn vorgehn.

Sie werden auch hier das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis wieder erkennen, von dem ich gestern sprach; den Tact, die mehr zur Art und Sitte gewordene, als durch deutlich gedachte Regeln bestimmte Entscheidungs- und Beurtheilungsweise, welche den charaktervollen Mann zur raschen und entschlossenen That antreibt, und deren gerade auch der Erzieher bedarf, um auf der Stelle zu wissen, was zu thun sei, um es recht und mit Nachdruck zu vollbringen. Fehlt dem Erzieher dieser Tact: so wird nie seine Person das Gewicht haben, er wird nie durch die Autorität gelten, nie wird er, wie er doch soll, durch seine blosse Gegenwart die Zucht ausüben, wodurch der Ungestüm des Knaben so weit vortheilhafter und sicherer, als durch alle Zwangsmittel gebrochen und zur Ordnung zurückgeführt wird. — Wie es aber nicht bloss moralische, sondern gar mancherlei Charaktere giebt, so giebt es auch gar mancherlei Art von Tact, von Sitte und Art der Erzieher. Nicht die Entschiedenheit, die Raschheit, macht allein die Vortrefflichkeit; es giebt eine Schule des sittlichen Charakters, es giebt auch eine Schule des pädagogischen Tactes. Und in diesen Schulen giebt es Wissenschaften; — es giebt eine Moral, es giebt eine Pädagogik. Beide, wenn sie ihr Amt kennen, werden durch ihre Vorstellungen dahin arbeiten, statt vieler einzelnen Regeln vielmehr diejenigen Hauptüberzeugungen in den Gemüthern zu erzeugen, und auf alle Weise zu stärken, zu befestigen, bis zum lebendigen Enthusiasmus zu erhöhen, — welche Ueberzeugungen jenem künftig zu erwerbenden Tact seine wahre Richtung zu sichern im Stande sind.

So habe ich denn also mir selber die Richtung vorgeschrieben, welche ich in diesen Stunden meinen Bemühungen für die gute Sache geben soll. Helfe mir Ihre Aufmerksamkeit, helfe mir, wo ich fehle, selbst Ihr Zweifel, und die gerade und nachdrucksvolle Mittheilung Ihrer Einwürfe, damit wir gemeinschaftlich der Menschenbildung einen guten Dienst leisten, nicht aber, was ferne sei, ihre heilige Angelegenheit noch mehr verwirren mögen.

VI.

KURZE DARSTELLUNG
EINES PLANES ZU PHILOSOPHISCHEN VORLESUNGEN.

1804.

Vorbemerkungen.

Im Sommer des Jahres 1803 las Herbart, wie schon oben bemerkt, über „praktische Philosophie oder Moral und Naturrecht, als einziges wissenschaftliches Ganzes, mit Beifügung einer wöchentlichen Unterhaltungsstunde.“ Die Vereinigung von Moral und Naturrecht hatte er bereits in seinen Thesen gefordert: *„Jus naturae, tanquam scientia in se perfecta atque absoluta, ab ethica et politica separanda, nullum est.“* (*Werke* XII. S. 58. These X.) Das System der derart erweiterten praktischen Philosophie kam, wie es scheint, erst bei Beginn oder während der Vorträge zu seinem Abschluss; er schreibt 1812 in den *Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständniss über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren* (*Werke* IX. S. 22): „Ich hatte Jahre gebraucht, um den Standpunkt der sittlichen Beurtheilung im allgemeinen zu finden; da ich aber im Jahre 1803 die Untersuchung auf diesem Standpunkte wirklich angriff, reichten ein paar Wochen hin, um gleichsam zu finden, was vor mir lag, und den ganzen Umriss der Wissenschaft so weit zu verzeichnen, dass in der Folge nur einzelne Berichtigungen und Ausführungen nöthig und möglich gefunden wurden.“ — Ueber die Grundgedanken der Herbart'schen praktischen Philosophie siehe zu Nr. VII.

Gewagter als die Vereinigung von Moral und Naturrecht war die Trennung von Logik und Metaphysik im Vortrage, welche Herbart 1804 vornahm.

Beide Disciplinen waren vor Alters in Einem Collegium behandelt worden, und auch Herbart wurde der wohlwollende Rath ertheilt: was auch sein Collegium sein möge, *Logik und Metaphysik* müsse es heissen. „Für diese Zusammenstellung“, schreibt er 17 Jahre später, „des Leichtesten und Schwersten hatte und habe ich keinen Sinn; beinahe eben so gut könnte man Ein Collegium über *Regel de tri und Integralrechnung* ankündigen. Darum entwarf ich im Jahre 1804 den Plan zu einer Einleitung in die Philosophie, welche das Selbstdenken der Anfänger möglichst vollständig zu den Problemen hinführen sollte“ . . . . (*Vorrede* zur II. Ausgabe des *Lehrbuchs zur Einleit. in d. Phil.; Werke* I. S. 18.) Er veröffentlichte die *Kurze Darstellung* u. s. w. und diese hatte eine erwünschte Wirkung; die Vorlesung: Einleitung in die Philosophie mit Anschluss der Logik, kam zu Stande und Herbart befolgte von dieser Zeit an stets denselben Plan.

Die kleine Schrift, welche Hartenstein im ersten Bande der *Werke* abdruckte, hat hier Aufnahme gefunden, da sie sowohl Herbarts methodisches Vorgehen bei seinen Vorträgen zeigt, als auch die Stellung, welche die pädagogischen Vorlesungen in seinem Plane einnahmen, charakteristisch bezeichnet. Zu eingehenderem Verständniss empfiehlt sich die Vergleichung mit der ausführlicheren Schrift *Ueber philosophisches Studium* 1807. *Werke* I. S. 375 f., sowie den Vorreden zum *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie.*

Kurze Darstellung

eines Planes zu philosophischen Vorlesungen.

Die nächste Veranlassung zu dieser Anzeige giebt mir mein Vorhaben, den Vortrag der Logik und Metaphysik künftig zu trennen; Metaphysik nur für Geübtere darzustellen, und ihr ein volles halbes Jahr zu widmen; die Logik hingegen mit einer allgemein fasslichen Einleitung in die gesammte Philosophie zu verbinden; und mit den zuletzt bezeichneten Vorlesungen im nächsten Sommer den Anfang zu machen. —

Der Eingang zur Philosophie ist immer schwer zu finden. In unsern Tagen so viel schwerer, je weiter die Kenner in ihren Ueberzeugungen von einander stehn, je mehr sich das Zutrauen gegen die Führer getheilt hat. Gewöhnlich kommt nur derjenige herein, den sein Geist in die Mitte trug, ehe er es merkte und wollte; der von früh auf *dachte,* ehe er die Erklärungen, *was Philosophie sei,* vernahm.

Im Grunde aber ist auch selten ein Kopf so roh, der nicht, über seine nächsten, individuellen Sorgen hinaus, irgend etwas *schon* gedacht hätte, und *noch* irgend etwas mehr zu denken, den Trieb empfände. Gerade in den Jahren, wo die Kraft der reifenden Jugend sich nach allen Seiten ins Freie dehnt, pflegt auch ein vielfältiges Meinen, Behaupten, Absprechen, Disputiren, mit einem gewissen Ungestüm vorzudringen, — der sich bald legt, weil er anstösst; aber ein tieferes Sinnen und Suchen zurücklässt — ein Suchen, das, ohne Führung, in Verlegenheit geräth; dem es hingegen willkommen ist, schon gebahnte Pfade anzutreffen.[1] Dass nun der Weg bequem und die Aussicht offen sei, dies ist die Sache des Lehrers. Seine

---

[1] Vgl. die ergänzende Aeusserung *über philos. Stud.*: „Schlimm! wenn Jemanden das philosophische Bedürfniss zu spät — schlimm, wenn es ihn zu früh lebhaft ergreift. Könnte man diesem Bedürfniss gebieten: so müsste es sich zwar schon in der Knabenzeit, aber nur ganz allmählich erheben, immer wachsend, aber nur durch den Trieb der übrigen Studien und der mannigfaltigsten Auffassungen von Welt und Menschheit; zur Ausarbeitung vordrängen müsste es sich am allerletzten, nachdem die *allgemeine* Bildung in jedem ihrer Theile gesichert wäre; nur voranschreitend der traurigen Sorge für Amt und Brod, gegen welche die inneren Wurzeln des geistigen Lebens zu schützen, *ihm* vorzugsweise zukommt."

höhere Pflicht verlangt, dass er sich hüte, die Empfänglichkeit, die sich ihm hingiebt, bloss für *seine* Denkart zu stimmen; er soll den Geist allgemein öffnen, und eine grosse Wahl bereiten zwischen einer eignen, und jeder fremden, — ja vielleicht einer noch nicht erfundenen Ueberzeugung.

Die Erfüllung dieser Pflichten aber wird nicht wenig erschwert durch die sonderbare Forderung, welche der Studienplan der jungen akademischen Bürger gewöhnlich mitbringt. Von der trockenen Logik verlangen sie den ersten Gruss der Philosophie,[2] und nachdem sie den Vorübungen derselben ein paar Monate lang einige Stunden wöchentlich gegönnt haben, meinen sie es mit den, seit Jahrtausenden unüberwundenen, Schwierigkeiten der Metaphysik aufnehmen zu dürfen — oder zu müssen!

Natürlicherweise accommodiren sich die Lehrer dem Namen. Sie geben eine Uebersicht der theoretischen Philosophie; sie vermitteln das künftige Verstehen philosophischer Schriften, indem sie die logischen Namen und Formeln erklären, von Metaphysik einige Proben vorzeigen, und einige Winke von den Gründen ihres eignen Systems hinzufügen. Offenbar können die Zuhörer nichts Besseres verlangen; ihrer Forderung ist nach Möglichkeit Genüge geschehen. Vielleicht aber könnte besser für ihren Zweck und ihr Interesse gesorgt werden, wenn sie zuvor besser zu *fragen* verstünden.

Philosophie ist ursprünglich ein allgemeines *Versuchen zu denken*, über die Welt und das Leben, ohne nähere Bestimmung des Gegenstandes, und ohne Schulform. Gelingt an irgend einer Seite der Versuch vorzüglich wohl, bekommt man Routine in der Behandlung *gewisser Arten* von Aufgaben: so wird bald die *Routine* zur *Methode;* diese reisst den Gegenstand mit sich los aus jener unbeschränkten und formlosen Sphäre, und eine besondre Wissenschaft steht da, von der man leicht anfängt zu zweifeln, ob sie noch zur Philosophie gehöre? Und in der That kann man das Gestaltete nicht wohl zur Masse rechnen, daher denn auch vor wenigen Jahren, als man glaubte, endlich auch noch den letzten Rest jener Masse geformt zu haben, der Vorschlag gethan wurde, den Namen Philosophie nun ganz aufzugeben, und dafür das bestimmtere Wort *Wissenschaftslehre* einzuführen; welche denn nicht mehr die besondern

---

[2] Für den Beginn mit der Logik spricht sich Kant aus in seiner *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen* 1765 (*Werke,* von Hartenstein II. S. 313 f.), da sie „eine Kritik und Vorschrift des gesunden Verstandes, so wie derselbe einerseits an die groben Begriffe und die Unwissenheit, andererseits aber an die Wissenschaft und Gelehrsamkeit angrenzt. Die Logik von dieser Art ist es, welche man im Anfange der akademischen Unterweisung aller Philosophie voranschicken soll, gleichsam die Quarantaine (wofern es mir erlaubt ist, mich also auszudrücken), welche der Lehrling halten muss, der aus dem Lande des Vorurtheils und des Irrthums in das Gebiet der aufgeklärten Vernunft und der Wissenschaften übergehen will."

Wissenschaften dem Stoffe nach in sich begreifen, sondern vielmehr den allgemeinen Zusammenhang derselben in einer höhern Einheit darstellen sollte.[3]

Gesetzt, es gelänge, die Philosophie so zu erschöpfen, und sie aus der Reihe der *Wissenschaften* verschwinden zu machen, dürfte sie darum auch unter den Gegenständen des *Unterrichts* verschwinden? Nichts weniger. Denn es ist keine gute Weise des Unterrichts, Resultate hinzuschütten; er soll auf dem Wege der Natur bleiben. Und die *Lehre,* worin der vollendete Denker Alles als Eines — *künstlich darstellt,* ist nicht der *Schoos* und nicht die *Entwickelung* selber, woraus und wodurch zuerst das Mannigfaltige hervorgehn musste, ehe an dessen Wiedervereinigung gedacht werden konnte.[4]

Vielmehr ist jene *formlose* Philosophie, jener allgemeine Versuch zu denken, gerade dem Jüngling angemessen, der mit dem eben so allgemeinen und unbestimmten Vorsatz, *gut zu sein* und *sich zu bilden,* den ersten Versuch wagt, sich selber zu regieren. „*Was* das Gute *sei? Was* zur Bildung *gehöre?*“ — diese Fragen möchten ihn in Verlegenheit setzen; bestimmte und deutliche Rechenschaft hat er sich schwerlich je darüber abgefordert; wiewohl er vielleicht schon im Xenophon las, dass Sokrates an solche Fragen seine Freunde und sich selbst stundenlang zu heften pflegte.

Was jede Wissenschaft zur Bildung beitrage? Welche Ansicht man den Studien mitbringen müsse, um durch sie an geistiger Kraft und Gesundheit zu wachsen? Wie sich Kenntniss verhalte zu Cultur und Charakter? Wie endlich Kenntniss und Feinheit und Festigkeit sich mit der Güte, und wie dies alles sich mit der jugendlichen Heiterkeit vereinigen müsse — nicht bloss im Wort und Begriff,

---

[3] Der Vorschlag ging von Fichte aus, dessen *Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie* 1794 erschien. S. Fichte's *Werke* I. S. 44.

[4] Vgl. Kant a. a. O. S. 314. „Der Hörer soll nicht Gedanken, sondern Denken lernen, man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbsten zu gehen geschickt sein soll..; die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist zetetisch, wie sie einige Alten nannten (von ζητεῖν) d. i. forschend, und wird nur bei schon geübterer Vernunft in verschiedenen Stücken dogmatisch d. i. entschieden. Auch soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zu Grunde legt, nicht wie das Urbild des Urtheils, sondern nur als eine Veranlassung, selbst über ihn, ja sogar wider ihn zu urtheilen, angesehen werden, und die Methode, selbst nachzudenken und zu schliessen ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht, die ihm auch nur allein nützlich sein kann, und wovon die etwa zugleich erworbenen entschiedenen Einsichten als zufällige Folgen angesehen werden müssen, zu deren reichem Ueberflusse er nur die fruchtbare Wurzel in sich zu pflanzen hat.“ Aehnlich Herbart selbst in seinen *Vorlesungen über das Bedürfniss der Sittenlehre* u. s. w. 1800. (*Herb. Rel.* S. 260 f.): „Man hat oft gesagt: die Philosophie könne nicht *gelehrt* werden; denn sie sei eine innere Thätigkeit des Gemüths, eine Art von Begeisterung, welche sich zwar in dem Empfänglichen aufregen, aber nicht wie eine Kenntniss mittheilen lasse; hierin ist viel Wahres.“

sondern im Gemüth und in der Gesinnung —? diese Fragen liegen natürlich demjenigen am nächsten, der seine akademischen Jahre beginnt.[5] Indem er sie mit allem Ernst und mit ganzer Unbefangenheit überlegt, geselle sich, — zuvörderst nur, um mit ihm zu überlegen, — die Philosophie zu ihm; sie kann ihm helfen, die Begriffe leichter zu scheiden, die ihm verworren vorschweben, und die mit den Eindrücken seiner frühern zufälligen Lage noch zu sehr verwickelt sind. Er wird sich alsdann leicht bewogen finden, auch ihr eine Zeitlang Gesellschaft zu leisten bei ihren Versuchen, sich das All und die Natur zu erklären, und den Sinn des sittlichen Strebens in treffenden Worten auszusprechen. Denn auch ihr Name steht in den Verzeichnissen der Wissenschaften, deren rechte Ansicht er zu gewinnen suchte. Aus seinem *ganzen* Streben nach Bildung wird sich, als ein Theil davon, das Bemühen absondern, über die Welt und das Leben zu denken.

Je redlicher dies Bemühen, je freier von eitler Neugier, von unlauterm Ehrgeiz, je mehr *aus dem Ganzen des guten Willens* es hervorgegangen ist, — je williger und weiter die Brust sich aufschloss: desto leichter kann ihn jetzt die erste beste *Schule* zum Gefangenen machen, in die ihn etwa ein unvorsichtiger Sprung versetzte. Der Meister, der hier ruft: „mein Wort ist die Weisheit," bedarf keiner Kunst, er bedarf nur der Kraftsprache jeder vollendeten Selbsttäuschung, um den Neuling auf einige Jahre in seinem Banne zu halten, und den ersten frischen Reiz der Beschäftigung mit Ideen, für *seine* Unbegriffe und seine elende Polemik zu missbrauchen. Dass in der Philosophie von grösseren Gegenständen geredet wird, als in jeder andern Wissenschaft, dass hier das Erste, Höchste, Tiefste, das Vollendete und Selbständige, das Unendliche und Unerreichbare, das reine Wesen der Welt und des Geistes erwogen wird, muss jeden nicht ganz beschränkten Kopf gewinnen; — *was* aber die *Schule* davon sagt, — und ob *sein* Staunen von der Erhabenheit und Schärfe der dargestellten Wahrheiten, oder von den *versteckten Widersprüchen zerrissener Beziehungen* herrühre:[6] das kann der *Anfänger* nicht unterscheiden, und *will* es bei seinem Enthusiasmus nicht unterscheiden.

Wenn man nun, statt dieses unvorsichtigen Sprunges, dem Gange der Natur folgen will, welches ist dieser Gang? Und wie kann der *Lehrer* ihn führen; der doch selbst ein System haben wird, welches unter den Einflüssen des Zeitalters erwuchs, und ihn an bestimmte Sätze und Formen, an eine individuelle Ueberzeugung bindet? Dass er die Kraft dieser Ueberzeugung seinem Ausdrucke versagen, dass er absichtlich matt darstellen und gleichsam ver-

---

[5] Diese Fragen sind keine andern als die Cardinalfragen der Pädagogik; s. oben S. 76, und *Allgemeine Pädagogik* Buch I. Cap. 2, IV.
[6] S. oben S. 125 f. und Anm. 7.

stümmeln solle, was ihm theuer und heilig ist: wer wird ihm das anmuthen? Und wer würde sich der Langenweile solcher Vorträge aussetzen wollen? Der Ueberzeugte als solcher ist in seinen Gegenstand vertieft; er vergisst, dass nur *Er* der Ueberzeugte sei; und man muss ihm erlauben, es zu vergessen, oder er kann sich nicht ausreden. Er wird demnach die offnen Ohren der Hörer füllen, er wird sie wider Willen fortreissen; er wird, durch den Einfluss seiner Individualität, sie lähmen, indem er ihren Gang sichern wollte.

Er wird, wenn er *sein System* vorträgt! Aber er *soll* es eben *nicht* vortragen; wenigstens nicht zum Anfange. Aus dem doppelten Grunde nicht: weil es die Continuität der Bildung zerreissen, — und den Zuhörer dem Lehrer Preis geben würde.

Allein, *wie* der letztre es denn anzufangen habe, um weit genug, um zu dem natürlichen Standpunkte des erstern zurückzutreten, ist schwer auseinanderzusetzen, und kann, besonders hier, nur angedeutet werden. So viel sieht man leicht, dass ein Rückblick in das wirkliche Werden der Philosophie, in ihre *Geschichte*, dabei unentbehrlich sein wird. Nur darf der Vortrag selbst nicht einer Geschichte gleichen. Er wäre sonst nicht mehr Philosophie. Also darf er nur die *Art* der Alten *nachahmen*. — Er wird sich anfangs, gleich einem Erwachenden, nach allen Seiten dehnen, und alle Bewegungen versuchen; alsdann umherschauen, und das Umgebende allmählich unter den möglichen Hauptansichten fixiren; endlich mit sich zu Rathe gehn, wie er eine regelmässige Nachforschung anstellen wolle, mit der dann in der Folge die Nachforschungen Andrer verglichen werden mögen. Die Versuche der Denker vor Sokrates deuten vollständig genug auf die mannigfaltigen, ursprünglich natürlichen Richtungen. Plato und Aristoteles leiten im Theoretischen, Epikur und Zeno im Praktischen auf die entgegengesetzten Hauptansichten von Welt und Menschheit. Unter diesen Gegensätzen wird sich das eigne *systematische* Streben hervorwinden, man wird das Bedürfniss fühlen, die *Schritte* eines regelmässigen Denkens durch Hülfe der Logik *zählen* zu lernen, um sich von Sprüngen zu entwöhnen; man wird, weiterhin, in der praktischen Philosophie die *einfachen Grundurtheile* des sittlichen Willens, einzeln und zusammengenommen, erwägen, um ihrer ganzen, zugleich beschränkenden und belebenden, Kraft inne zu werden; man wird endlich, in der *Metaphysik*, sich die Grundbegriffe, deren die Auffassung der Natur bedarf, und ihren *nothwendigen Zusammenhang* verdeutlichen wollen, indem man *durch die Unmöglichkeit, sie zu vereinzeln*, auf die vielfach verwickelten *Beziehungen* geführt wird, in denen sie einander gegenseitig ihre Bedeutung geben.[7]

Hierin liegt die Idee zu dreierlei philosophischen Vorträgen;

---

[7] Vgl. mit der ganzen Stelle die Charakteristik des Zusammenarbeitens von Einbildungskraft und Verstand im *ABC der Anschauung* oben S. 135.

erstlich einem solchen, wobei der individuellen Ueberzeugung des Lehrers Schweigen auferlegt wird, — der *Einleitung und der, sich am Ende anfügenden, Logik;* dann zwei anderen, worin er sich selbst ausspricht, der *praktischen Philosophie* und *Metaphysik*, oder mit den alten Namen, der *Ethik* und *Physik*. — — Der *erste* knüpft an bei dem Bedürfniss nach Bildung überhaupt; er sucht fühlbar zu machen, dass das geistige Leben sich von selbst zum Philosophiren hindränge. Was er demnächst von Philosophie wirklich darreicht, das sind nicht Lehrsätze, nur Ansichten; es wird nicht befriedigen, nur erregen; aber wer merkend und sinnend gefolgt ist, in dem muss am Ende schon zu viel eignes geistiges Schauen lebendig geworden sein, als dass er noch Sklav einer fremden individuellen Ansicht werden könnte. Die Logik bekommt hier den Platz, wo sie interessiren kann, ohne zuviel zu versprechen; sie lüftet ein Gedankengedränge, das vorher erzeugt ist, so weit, dass nun die innere Kraft der Elemente sich freier ausbreiten, dass jedes seine rechte Stelle selbst suchen kann. Wie aber dies letztre zugehe, davon weiss freilich die Logik Nichts. Die höhere Methode der Synthesis *a priori* ist die Schwelle zur Metaphysik.[8] Wer so weit nicht fortschreiten will, der wird durch die Einleitung wenigstens einen Beitrag zur intellectuellen Cultur erhalten, er wird die Philosophie wenigstens als Aufgabe kennen lernen. Gewisse Muskeln des Geistes, die bei einigen Menschen nie zur Bewegung, und daher nie zur eignen Kenntniss gelangen, wird er in sich entdecken, und sich eines inneren Besitzes mehr zu erfreuen haben. — Hingegen wer weiter gehen will, der wende sich nun zuvörderst an die praktische Philosophie, theils weil sie leichter ist als die Metaphysik, besonders aber darum, weil es höchst schädlich werden kann, wenn sich der Kopf der Gefahr des Grübelns aussetzt, ehe der Charakter sich in sittlichen Grundsätzen rein und deutlich ausgesprochen hat. *Dies Aussprechen* aber ist eben *praktische Philosophie.*

Sie schliesst sich von einer Seite der *Jurisprudenz*, von einer andern den *theologischen* Studien an. Es gab eine Zeit, wo sie zu beiden Seiten in diese heterogenen Fächer zu versinken, und ihren philosophischen Charakter zu verlieren schien. Die theologische Biegung hat man ihr in unsern Tagen wieder genommen; sie behauptet mit Recht die Unabhängigkeit ihrer Principien von der Religion, *ohne* darum minder enge mit derselben verbunden zu sein. Die juristische Biegung aber dauert noch, und ist sogar von Jahr zu Jahr schlimmer geworden.[9] Unter dem Namen von *Naturrecht*

---

[8] Vgl. *Hauptpunkte der Metaphysik* 1808. Vorfragen I. *Werke* III. S. 5. *Allg. Metaphysik* § 173. *Werke* IV. S. 30 f.

[9] Aus späteren handschriftlichen Aufzeichnungen Herbarts zur *allgemeinen praktischen Philosophie* theilt Hartenstein *Werke* VIII S. 175 eine gedrängte historische Darlegung des Verhältnisses von Moral und Naturrecht mit, welche die obigen Aeusserungen erläutern kann. „(Die

haben wir eine zahllose Menge von Lehrbüchern, welche sich alle anmaassen, eine und dieselbe reine Wissenschaft *a priori* aufstellen zu wollen; aber die grösste Unähnlichkeit in Form und Materie, Principien und Ausführung, sogleich verrathen — *würden*, wenn man sich entschliessen wollte, von ein paar *bloss formalen* Grundbegriffen (Recht und Billigkeit) und von der Menge des entlehnten Positiven zu abstrahiren, und nur das ins Auge zu fassen und zu vergleichen, was für reines materiales Recht ausgegeben wird. Aber auch ohne den Schluss von den ungleichen Ausführungen auf die Unbestimmtheit der Grundidee, — und ohne daran zu erinnern, dass man den vortrefflichen *alten* Sittenlehrern höchstens eine leise Ahnung unsers vermeinten Naturrechts glaubt nachweisen zu können; muss es unmittelbar auffallen, dass nirgends Einheit nöthiger sei, als in der Lehre von dem, was wir sollen, weil wir doch in der Ausführung nur Einer Weisung folgen können; dass demnach, wenn etwa diese Lehre wirklich mehrere, wesentlich verschiedene, Principien hat (und sie hat deren mehrere als man zu glauben pflegt), es desto nothwendiger sei, diese alle in einer einzigen Wissenschaft zusammenzustellen, um das Verhältniss auszumitteln, in welchem sie, jedes nach seinem Sinn und Ursprung, zur Anordnung des Lebens beitragen. In einer solchen Wissenschaft findet sich der formale Begriff des Rechts wieder (als Sanction positiver Anordnungen, und zwar lediglich der *Ordnung* wegen); aber auch neben ihm der so sehr verkannte Begriff der Billigkeit, der den *Verkehr* regiert, so wie jener das *Bestehende* aufrecht hält. Es findet sich die Idee der innern Freiheit, oder der Uebereinstimmung mit uns selbst; nicht als die leere lose *Identität* der Neuern, sondern als Platonische *δικαιοσύνη*, — der harmonische Dreiklang der *σοφία*, *σωφροσύνη*,

praktische Philosophie) war durch Pythagoras vorbereitet, gewann durch Sokrates und Plato festen Grund, wurde von den Stoikern ausführlich vorgetragen, von Cicero nach griechischen Mustern rhetorisch dargestellt, — späterhin von den römischen Juristen und zu christlichen Religionsvorträgen benutzt, und kam nach der Wiederherstellung der Wissenschaften in doppelter Gestalt wieder zum Vorschein, nämlich als Naturrecht und Moral. Nämlich die Moral redete mit den einzelnen Menschen von der Sünde und den guten Werken; daneben aber redete Hugo Grotius (nach anderen Vorgängern) über Krieg und Frieden mit den Mächtigen, um ihnen den Menschen als ein geselliges Wesen darzustellen, während Hobbes das Gedränge der Menschen gegen einander ins Auge fasste. Eigentlich bearbeitete man eine und dieselbe Wissenschaft von zwei Punkten her. Hätte man ohne Fehler gearbeitet, so wären allmählich beide Darstellungen in einander gefallen. Allein Thomasius meinte in der Unterscheidung des *justum* vom *honestum* und *decorum* eine Grenzbestimmung zweier Wissenschaften zu finden, welche durch den Begriff des rechtlichen Zwanges von Gundling und Gerhard befestigt werden sollte. Seitdem meinten allmählich die Juristen nur das Naturrecht, die Theologen nur die Moral nöthig zu haben, indem die Einen zu hohen Staatswürden, die Anderen zum Himmel hinauf schaueten." . . Näheres in Herbarts *Analytischer Beleuchtung des Naturrechts und der Moral*, 1836. Einleitung. *Werke* VIII S. 225 f.

und *ἀνδρεία.* Daneben aber steht die absolute Güte, das Wohlwollen, welches unsre Religion *Liebe* nennt; und endlich der bloss quantitative Begriff der Vollkommenheit, der, da er die Grenze der Totalität nicht angeben kann, allem übrigen Wollen nur den allgemeinen Charakter des Strebens ins Unendliche aufdrückt. Wenn die ursprünglichen, — unter einander völlig unabhängigen, und durch keinerlei entstellende *Beweise* zusammenzukittenden — Erzeugungen dieser Ideen, mit der Benennung *ästhetischer Urtheile* bezeichnet werden: so hat man dabei jede Einmischung einer gewissen, neuerlich sehr lauten, anmaasslichen Aesthetik, die im allgemeinen vom Schönen als dem *Höchsten* redet, sorgfältig zu verhüten. Es wird durch jene Benennung nur bezeichnet, dass die praktische Philosophie keineswegs auf eine *transscendentale Freiheit,* als auf ihre vorgebliche Quelle, hindeute.[10] Diese kann sie nicht brauchen; das materiale Naturrecht schliesst sie aus; aber sehr willkommen ist ihr die Nachbarschaft einer *Philosophie des positiven Rechts,* deren geistvolle Untersuchungen darum, weil sie keine reine Wissenschaft *a priori* ausmachen, doch nicht minder lehrreich und nothwendig sind.

Was die, längst geächtete, Metaphysik so dreist mache, hier, wie wenn ihr Nichts geschehen wäre, wieder zu erscheinen: darüber lässt sich natürlich auf diesem Blatte wenig Auskunft geben. Es mag hinreichen zu bemerken: dass die kantische Kritik, — ihre Richtigkeit einmal angenommen, — doch das zu Kritisirende voraussetzte; und dass, wenn etwa das Kritisirte *nicht* Metaphysik wäre, (wenn z. B. Beweise für Sätze dort mühsam widerlegt wären, deren *Subjecte* schon die Nichtigkeit innerer Widersprüche in sich trügen,) — die Metaphysik als unangefochten angesehen werden dürfte. Ferner ist es offenbar, dass im Grunde fast Alles, was gegenwärtig im Streit liegt, mit dem kantischen Gedankenkreise zusammenhängt; dass man es den berühmtesten heutigen Wortführern nachweisen kann, wie sie durch den Schwung der kantischen Revolution auf einen Platz hingeschleudert sind, von dem sie sich nachher nicht beträchtlich entfernt haben. *Diese Unfreiheit* in den Geistern unsrer *Freiheitslehrer* wird man wenigstens dem *Leugner der transscendentalen Freiheit,* dem entschiedenen Deterministen, (nicht Fatalisten!) weniger vorzuwerfen haben; zudem wenn er sich dadurch von jenen unterscheidet, dass er sich immer zuerst um den *eigenthümlichen* und *ganzen* Sinn eines jeden *Begriffs* bemüht, — überzeugt, die *Realität* und *Anwendbarkeit* desselben werde sich dann schon von selbst in der aufmerksamen Beobachtung ergeben und sogar *aufdringen;* — und dass er nichts so weit von sich entfernt, als die beliebte Methode: die Widersprüche, welche das System nicht lösen

[10] Ueber die Ideen und die transscendentale Freiheit s. die Anmerkungen zu Nr. VII.

kann, in die Principien selbst zu werfen, sie dort durch das Kleinod aller Schwärmer, — eine vermeinte — unmittelbare *innere Anschauung* zu legitimiren; und so endlich das *Unvernünftige* als das *Höchstvernünftige* anzupreisen.

Dies sind einige kleine Züge einer philosophirenden Individualität, die, sobald sie den Act der Forschung abbricht, gewohnt ist, sich ihrer Schranken zu erinnern. —

Es ist noch übrig, der *pädagogischen* Vorträge zu erwähnen, welche sich auf die Grundideen der vorigen stützen, ohne dieselben gerade paragraphenweise zu citiren. Hier vereinigt sich Beides, die rein deterministische Ansicht der theoretischen Philosophie und die Festigkeit und Höhe der praktischen Ueberzeugungen. Ohne die letztern hätte die Erziehung keinen *Zweck;* ohne jene müsste die *Ausführung* für unmöglich erklärt werden. Denn die Erziehung will ins Innere des Gemüths dringen; nicht um irgend eine Thätigkeit hineinzubringen, aber um die vorhandene für jedes Vortreffliche zu bestimmen. Dies setzt Ideen des Vortrefflichen, — und es setzt ein Causalverhältniss voraus zwischen Zögling und Erzieher. — Die Darstellung der Wissenschaft ist nicht, was man mit einem Lieblingsworte *sehr praktisch* nennt; ohne Gelegenheit zu unmittelbarer Ausführung, möchte von *der* Seite wohl wenig mehr geleistet werden können, als was, classisch zusammengedrängt, sich in dem bekannten Niemeyer'schen Werke findet. Dagegen hat bisher die *Philosophie* nicht gar viel fürs *pädagogische Denken* gethan; und gleichwohl muss dieses eine der anziehendsten geistigen Beschäftigungen für jeden werden können, der irgend einmal Vater zu sein hofft, sobald man die Erinnerung an so manche unangenehme Kleinigkeiten, die sich in die Ausführung mengen, aus den höhern und ohnehin ziemlich weitläuftigen Ueberlegungen weglässt. Vielleicht wird künftig, bei genauer ökonomischer Abmessung aller Theile des pädagogischen Vortrags, noch eine concentrirte Psychologie oder Anthropologie darin Platz finden; diese interessante Kenntniss, gleich in ihrer interessantesten Anwendung betrachtet, könnte sich desto eher einem so *gemischten* Auditorium empfehlen, wie es diese Vorträge sich wünschen.[11]

---

[11] Psychologie trug Herbart erst in den Wintersemestern 1806/7 und 1808/9 vor, und zwar ausdrücklich als Einleitung in die Pädagogik; gegen die Anthropologie hat er sich später entschieden erklärt. S. *Encyclopädie der Philosophie. Werke* II. S. 312.

VII.

ÜBER DIE
ÄSTHETISCHE DARSTELLUNG
DER WELT
ALS DAS HAUPTGESCHÄFT DER ERZIEHUNG,

eingeführt durch die

Nachschrift

zur zweiten Auflage von *Pestalozzi's Idee etc.*, unter dem neuen Titel:

Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt.

1804.

Vorbemerkungen.

Die Abhandlung *Ueber die ästhetische Darstellung u. s. w.* ist ein Fragment aus einem älteren, zur Verständigung mit einem Freunde geschriebenen Aufsatze Herbarts, der leider verloren gegangen ist (unten S. 268 und Hartenstein *Kl. Schr.* I, CXV). Es muss derselbe gewesen sein, den Herbart seinem Artikel über Pestalozzi's: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* nachfolgen lassen wollte (oben S. 86 u. 100), nachher aber ohne den Zweck der Veröffentlichung niederschrieb; vielleicht war der Freund, für den er ihn bestimmte, Smidt; dann dürfte man in der Aeusserung Herbarts vom Jahre 1806, Smidt habe seine allgemeine Pädagogik vor Jahren als Embryo gesehen (*Herb. Rel.* S. 159) eine Anspielung auf diesen Aufsatz erblicken.

Die Keime zu den im vorliegenden Aufsatze ausgesprochenen Ideen sind in Herbarts Berichten an Herrn v. Steiger unschwer zu erkennen. Schon 1797 trägt sich Herbart mit dem Problem, wie einer zum Egoismus angelegten Natur, ohne deren Regsamkeit zu schädigen, ein Gegengewicht gegeben werden könne durch Vorführung eines „richtig und stark gezeichneten Bildes von dem, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte", um dadurch im Zöglinge das „Streben seinen Einsichten gemäss zu leben" zu erwecken (oben S. 16, 23 u. unten S. 283). In der „umherblickenden, Verstand und Einbildungskraft beschäftigenden Moral" des dritten Berichtes (oben S. 42) liegt die ästhetische Darstellung der Welt vorgebildet. Am deutlichsten ist im vierten Berichte auf das „Hauptgeschäft der Erziehung" hingedeutet, wo von der Charakterbildung gehandelt wird, welche dadurch zu erreichen ist, dass man den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechtes nachgeht und dabei den jungen Geist zum Aussprechen von Beifall und Tadel und zur Bildung und Einprägung von Maximen bestimmt (oben S. 55).

Zwischen diesen Aeusserungen und dem gegenwärtigen Aufsatze liegt die bedeutungsvolle Zeit, in welcher Herbarts praktische Philosophie sich ausgestaltete (s. oben S. 245), deren Grundzüge er hier das erstemal vorlegt. Die ideale Tendenz, welche die Pädagogik von der Ethik empfängt, erscheint in diesem Aufsatze stärker, als in allen folgenden Schriften hervorgehoben, wenngleich dessen Grundgedanke, „dass dem Sittlichen in dem Gemüthe des Zöglings allein durch eine Zusammenwirkung aller ästhetischen Elemente dauernde Gewalt ge-

17*

geben werden könne“, von Herbart für alle Folge festgehalten wird. (Vgl. Strümpell *Die Pädagogik Kants, Fichtes und Herbarts* S. 91.)

Herbart hat auf die vorliegende Abhandlung wiederholt zurückgewiesen, zugleich aber die Ergänzung ihres Gedankenganges durch andere Betrachtungen gefordert. In der *Allgemeinen Pädagogik* (Buch II Cap. 2) verlangt er genaue Vergleichung der daselbst und der hier gegebenen Entwickelung des Erziehungszweckes und fährt fort: „Für die richtige Auffassung jener Abhandlung, wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerkt, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Theile der Bildung *beziehe*, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen *voraussetze*, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne. Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, dass das Problem der *sittlichen* Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dass es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem *nothwendigen*, weit umhergreifenden *Zusammenhange* stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau *alle* Theile der Erziehung in dem Maasse trifft, dass wir diese Theile *nur so fern* sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andere Ansichten, von dem unmittelbaren Werthe einer allgemeinen Bildung herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind. — Demnach ist, meiner Ueberzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende.“

In den Vorlesungen über Pädagogik vom Wintersemester 1807/8. *Werke* XI. 427 geht Herbart in dieser Concession noch weiter:

„Soll der Zweck (der Erziehung) *einfach* sein, zum Behuf der wissenschaftlichen Einheit, so muss es der höchste sein. Dies ist mein Wunsch, nachzuforschen, was Alles, um die Sittlichkeit zu realisiren, vorgenommen werden müsse. Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie zu bestimmen, und: Sittlichkeit als wirkliches Ereigniss hervorzubringen. Hier muss sie Charakter sein. Die wissenschaftliche Einheit wäre nun zwar für den Plan der Erziehung und folglich für die Ausführung selbst höchst schätzbar, aber wir fühlen Alle, dass diese Ansicht nicht die natürliche ist. Wir wollen überhaupt einen gebildeten Menschen, und dazu gehört Vielerlei, ohne feste Umgränzung. Man muss sich in beiden Ansichten üben; die letztere ist die leichteste, die erste ist die wichtigste, wiewohl nicht ganz genügend.“

Es erwacht die Frage, in wie weit Herbart bei Abfassung des vorliegenden Aufsatzes mit der in der *Allg. Pädag.* vorgetragenen Ansicht, welche von der strengen Einheit des Erziehungszweckes absieht, schon vertraut war. Dass ihm die Umrisse des letztgenannten Werkes bereits vorlagen, sagt er selbst: „Der Plan zur Pädagogik war, nach praktischer Uebung, Jahre lang erwogen worden, und hatte manche Ausfeilung erfahren, ehe die Feder zum Niederschreiben an-

gesetzt wurde" (*Werke* XII. S. 240.); dies geschah aber gegen Ende des Jahres 1805. Die in der *Allgem. Pädag.* neben der Charakterstärke der Sittlichkeit das Ganze des Erziehungszweckes ausmachende Vielseitigkeit ist angedeutet in der Forderung eines „vielgewandten und vielgeweckten Geistes" (unten S. 281), allein anstatt des vielseitigen Interesse, dessen Begründung in der *Allg. Pädag.* dem Unterrichte zufällt, erscheint hier das vielseitige Verlangen, mit dem nur die Zucht zu thun haben kann. Dennoch muss Herbart schon damals den Begriff des Interesse erwogen haben; in dem 1804 in Bremen gehaltenen Vortrage (unten VIII) ist von dem Einpflanzen des Interesse die Rede, werden Interesse und Charakter als Seiten der ganzen Sinnesart bezeichnet. Erkenntniss und Theilnahme, die beiden Hauptrichtungen des Interesse, treten auf, werden jedoch nicht als solche bezeichnet; dass Herbart aber deren weitere Gliederung vorschwebte, bezeugt er selbst in der *Allg. Pädag.* Buch III Cap. 4, V, wo er eines Lehrganges gedenkt, wodurch das sittliche Urtheil in Uebung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne dass die übrigen ästhetischen Vermögen und die Beobachtung und die Speculation leer ausgingen. „Ich habe" fährt er fort „in diesem Sinne schon an einem anderen Orte die ästhetische Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung genannt." Dass das Verhältniss des religiösen Interesse zum Gesammtzweck der Erziehung nicht anders, als in der *Allg. Pädag.* aufgefasst wird, ist unten Anm. 19 zu S. 289 nachgewiesen.

Am meisten weicht die Auffassung der Zucht von der in letzterem Werke gegebenen ab, indem ihr hier nur die Bedeutung einer „nothwendigen Vorbereitung" zugeschrieben, dagegen ihrer unmittelbaren Mitwirkung zur Charakterbildung nicht gedacht wird.

In letzterer Hinsicht entfernt sich wieder von der Auffassung des Aufsatzes die im *Umriss pädag. Vorl.* (1835 und 1841) gegebene am weitesten, wo die unumgänglich nothwendige Ergänzung der ästhetischen Auffassung durch die Zucht wiederholt und geflissentlich betont wird. So § 9 „Die bloss ästhetische Beurtheilung übt sich leicht an fremden Beispielen; die moralische *Zurückwendung auf den Zögling* selbst geschieht dagegen nur insofern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurtheilung gemäss ist. Sonst läuft man Gefahr, dass der Zögling die ästhetische Beurtheilung des Willens, wenn er sie fasst, doch der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnet; woraus das eigentliche Böse entsteht"; und § 35 „Wenn der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art fasslich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsstimmung dergestalt, dass sie der richtigen Beurtheilung des Willens, das heisst der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert"; und § 306 „Um diejenigen ästhetischen Urtheile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen *Bilder des Willens* gesehen werden, ohne eigene Willensregung. Und zwar müssen diese

Bilder Verhältnisse in sich schliessen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind; der Auffassende nun soll die Glieder gleichmässig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Werthbestimmung unwillkürlich hervortritt. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bei ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Nothwendigkeit der Zucht und zwar der ernsten, wo nicht strengen, Zucht den Schluss machen. Die Wildheit muss gebändigt und regelmässiges Aufmerken muss gewonnen sein. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urtheil oft so sehr, dass es im Namen Anderer — und Höherer muss ausgesprochen werden."

Es erübrigt noch, betreffs der polemischen Partieen der *Nachschrift* und der *ästhetischen Darstellung* einige Andeutungen zu geben. Eine ausführlichere Darlegung von Fichtes Stellung zur Pädagogik giebt Herbart in dem Aufsatze: *Ueber das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik*, 1831 (im zweiten Bande dieser Ausgabe); die Polemik gegen Kants Freiheitslehre, eine der wichtigsten Angelegenheiten des Herbart'schen Philosophirens, zieht sich fast durch alle Schriften hindurch; schon von den Thesen des Jahres 1802 sind drei gegen dieselbe gerichtet; die bündigste Erörterung ist zu finden im *Lehrbuch zur Einl. in d. Phil.* § 130 Anm. *Werke* I. S. 211 f., die eingehendste in den Briefen *Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens.* 1836. *Werke* IX 293 f. — Zu vergleichen ist ferner die oben angeführte Schrift Strümpells *Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart.* Braunschweig 1843. — Ueber die zweite Auflage von *Pestalozzi's Idee etc.*, welcher die Nachschrift und der Aufsatz *über die ästhetische Darstellung etc.* als Anhang beigegeben waren s. oben S. 106.

Nachschrift

zur zweiten Auflage von *Pestalozzi's Idee etc.*

unter dem neuen Titel:

Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt.

Bei der ersten Erscheinung konnte die gegenwärtige Schrift hoffen, unter den neuen Lehrplänen, welche die Pestalozzi'sche Unternehmung hervorrufen und empfehlen würde, einen angemessenen Platz zu erhalten. So viel eher durfte sie eine solche Empfehlung für sich zu gewinnen suchen, da sie auf ihrer Seite den Anstoss wegzuräumen schien, den wenigstens Kenner der Mathematik an jenem Viereck nehmen konnten, das die Idee des ABC der Anschauung entstellte. Es schien rathsam, die Leichtigkeit der Verbesserung zu zeigen, noch ehe der Tadel laut würde. — Diese Sorgfalt mag voreilig gewesen sein: die Beurtheiler haben den Anstoss nicht genommen. Das Pestalozzi'sche ABC der Anschauung ist erschienen, — es hat sein Viereck behauptet; es will Anschauungslehre der *Maassverhältnisse* — wenigstens *heissen*, wenn auch nicht durchaus nur das *sein;* es rühmt sich endlich seiner nahen Verwandtschaft mit der versinnlichten Zahlenlehre, mit der es in der That beinahe zusammenfällt. Wären das etwa *drei* Fehler[1] für *einen:* so wären sie so viel übler, weil sie einander *beschönigen.* — Wiewohl nun die Verehrung des Verfassers gegen den edlen Schweizer um Nichts gemindert ist, so muss er doch, schon um nicht zudringlich zu sein, sein Buch aus dem äussern Zusammenhange, worin es stand, um etwas zurückziehn. Die Frage: um wieviel es die Pestalozzi'schen Pläne fördere, kann nicht mehr ein annehmlicher Maassstab zu seiner Würdigung sein. Da es aber zu klein ist, um allein zu stehn, so bleibt ihm nichts übrig, als desto fester an die *reine Idee der Pädagogik selbst,* auf die es schon vorher vielfältig sich berief, sich anzuschliessen.

---

[1] Vgl. ob. S. 146, 113†, 168 und unten S. 266 und 270.

Hinweggesehen jetzt von dem Buche: so kann überhaupt keine pädagogische Bearbeitung irgend eines einzelnen Lehrstücks weder richtig geführt, noch hinterher richtig beurtheilt werden, wenn nicht Beiden, dem Beurtheiler wie dem Arbeiter, jene Idee des Ganzen, von dem es ein Theil sein soll, auf gleiche Weise vorschwebt. Ausserdem wird der eine sich verlieben in den Gegenstand, worin er sich vertiefte; der andre hingegen, der hieher nur zerstreute Blicke wirft, wird jenen, sei es mit Recht oder Unrecht, in Verdacht haben: der Nachdruck, womit er seine Vorschläge empfiehlt, sei bloss Folge seiner einseitigen Vorliebe. Gegen eine solche Vorliebe wäre es denn freilich leicht, eine andre gelten zu machen, die doch wenigstens eben so viel, wo nicht mehr Ansprüche hätte, mit der Kraft ihres Eifers in die Erziehung einzugreifen. — Preist z. B. Einer die Mathematik als *unentbehrlich* für die Erziehung, so liest ein Andrer das so, als wäre das unentbehrliche *Rad in der Maschine* für die *einzige Triebfeder* derselben ausgegeben. Oder *benutzt* jener auch nur die Anschauungsübungen so, dass sie *zugleich* eine Vorübung für das mathematische *Begreifen* des Anschaulichen sein mögen: so bewacht ein Dritter eifersüchtig die Rechte der *blossen Anschauung*, die doch eben Alles erst herbeischaffen müsse, wozu die Begriffe sich nachher wohl etwa von selbst finden würden. Bei Missverständnissen solcher Art darf man sich nicht wundern, wenn dann wieder Andre kommen, welche fragen: ob denn Anschauung und theoretische Begriffe sich jemals in ein sittliches, jemals in ein religiöses Gefühl verwandeln? Ob denn das Festhalten der Kinder in der Sinnensphäre, nicht offenbar das gerade Gegentheil sei von der Hinweisung auf das *Uebersinnliche*, wodurch Glaube, Liebe und Hoffnung in den zarten und reinen Kinderseelen erweckt werden könne; und so viel nothwendiger in *ihnen* erweckt werden *müsse*, je mehr das Zeitalter mit Erscheinungen droht, wodurch roh *aufgewachsene* Menschen nur noch mehr verhärtet werden können. —

Träte einmal die Idee der Pädagogik selbst redend auf: so würde *sie* freilich Frieden zu stiften wissen zwischen den Parteien; indem sie keine zurückstiesse, vielmehr eingestünde, dass sie des Werks einer jeden bedürfe; und nun zeigte, *was* denn und *wo* jede zum Ganzen beitrage, *wie* eine der andern vorarbeiten müsse; wie gerade darum, weil hierin bisher nie Ordnung und Einverständniss geherrscht habe, die Oberaufseher des ganzen Geschäfts *gedrungen* gewesen wären, viele allgemeine Vorschriften der Mässigung zu geben, damit von den Arbeitern nur keiner den andern stosse und hindere; wie aber auch eben dadurch, weil Niemand mit *ganzer* Kraft wirken durfte, weil Nichts zu Ende gebracht, Nichts mit Grösse und Kühnheit ausgeführt wurde, das Ganze in einen Zustand von Schwäche gerathen sei, der ihm beinahe Verachtung zuziehe; indem es sich kaum läugnen lasse, dass bisher die

vorzüglichsten Menschen im Durchschnitt nicht eben die sorgfältigst erzogenen gewesen seien.[2]

Unglücklicherweise aber kann man der reinen Idee der Pädagogik kaum erwähnen, ohne neue lebhaftere Streitigkeiten zu wecken. Denn wo ist diese Idee? Welchem Philosophen soll sie entlehnt werden? — Pestalozzi versuchte sich ohne System. Herr *Ith* erläuterte seinen Plan durch Vergleichung mit kantischen Principien. Herr *Johannsen* (in seiner Kritik der Pestalozzi'schen Methode, S. 202) nennt das den „unglücklichsten Einfall, den man haben könne."[3] Gar leicht könnte es Herrn Johannsen begegnen, dass irgend Jemand wieder zu ihm spräche: es gebe über jenen unglücklichen Einfall einen noch unglücklichern, den nämlich, die Fichteschen Lehren in diese Sache hereinzuziehn; — ein solcher Einfall sei nur *dem* zu vergleichen, wenn man der Fichteschen *productiven* Anschauung, zu ihrer nützlichen Uebung, das Pestalozzi'sche ABC in ihren Productionskreis *von aussen* hineinreichen wolle; damit sie ihre Bilder in die ihr dargebotnen Quadrate übertrage und darnach berichtige.* —

Der Verfasser ist genöthigt, hier einige Bemerkungen gegen Herrn Johannsen einzuflechten; deren Hauptpunkt darin besteht, dass derselbe auch der gegenwärtigen Schrift „im Ganzen" den nämlichen Gesichtspunkt andichtet, den Er selbst zu seiner Kritik gewählt hat: — „Zurückführung aller Kenntnisse auf die Anschauung sei der *höchste* Grundsatz des Unterrichts." So spricht, natürlich genug, der Anhänger des Systems der productiven Anschauung; aber so spricht nicht der *entschiedne Gegner* dieses Systems, — und als solchen muss sich der Verfasser, unbeschadet seiner Hochachtung gegen das Genie seines grossen Lehrers *Fichte*, — hier wol

* Es giebt im Fichteschen System eine Aufforderung zur freien Thätigkeit; versteht sich, zu demjenigen, was wir freie Thätigkeit *in der Sinnenwelt* nennen. Aber die Aufforderung sammt dem Auffordernden, ist ursprünglich — Product der Phantasie des Aufgeforderten. Möchte Herr Johannsen wol die Stelle in diesem System nachweisen, wo man die productive Anschauung, welche selbst *alles* Aeussere macht, — welche, wenn es für sie einen Lehrer und Erzieher geben soll, auch diesen selbst machen muss, — auf irgend eine Art, sei es noch so mittelbar, von aussen her auffordern kann?

[2] Das Bestreben. der Einseitigkeit einzelner gepriesener Methoden durch die Gesammtübersicht der Erziehungsaufgaben zu steuern, ist ein wesentlicher Berührungspunkt Herbarts und Niemeyers. Vgl. ob. S. 234 Anm. 4 und Niemeyers *Grundsätze* 8. Aufl. I, S. XIV.

[3] Johann Ith, Decan und Präsident des Unterrichtsrathes in Bern, Anhänger Kants und Verfasser eines *Versuches einer Anthropologie* (1794—5), hatte 1802 seinen amtlichen Bericht über Pestalozzi's Erziehungsanstalt in Burgdorf, in dem das Unternehmen das erste Mal seine Würdigung fand, veröffentlicht. J. T. Johannsen war ein Anhänger Fichtes und Verfasser der Schrift *Ueber Bedürfniss und Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik* 1803; seine *Kritik der Pestalozzi'schen Methode* erschien 1804.

öffentlich bekennen; da die Aeusserungen über Philosophie in der Einleitung (S. 30 u. f. der gegenwärtigen Ausgabe, [oben S. 125 f.]) nicht hingereicht haben, um die widrigste aller Zudringlichkeiten, Unterschiebung fremder Meinungen, abzuwehren. — Dass übrigens dieses Buch erstlich und *hauptsächlich* ein ABC der *Anschauung*, dann zweitens und *nebenher* (weil beides der Natur der Sache nach zusammenfällt) ein Prolog zur Mathematik (nicht bloss zur höhern) sein soll, ist beinahe lächerlich zu wiederholen, da die ganze Anlage der Schrift davon zeugt. Aber wenn sie das *Augenmaass* üben will, warum *misst* sie denn nicht? Warum verschmäht sie das Quadrat, da es doch „in der ganzen Geometrie richtiger ist, das Dreieck als die Hälfte eines Vierecks von gleicher Grundlinie und Höhe anzusehn, und auf diese Weise vermittelst des Quadrats zu messen, als vom Dreieck zum Quadrat überzugehn?“ Richtig ist dies in der „ganzen“ Geometrie da, wo dieselbe lehrt, den Flächeninhalt der Dreiecke zu bestimmen; d. h. es ist dies von der *ganzen* Wissenschaft *ein einziger Lehrsatz*. Dieser Lehrsatz kommt denn auch in diesem Buche *da* vor, wohin er gehört, in die erste *Episode* nämlich. Zur Hauptsache aber gehört er nicht, weil das Messen der Flächen überall nicht zum Anschauen gehört. Vielmehr ist der Inhalt einer Fläche, rein aufgefasst, ein *ganz und gar unsinnlicher Begriff*, der *alle* Form, also auch alles Anschauliche zerstört. Denn derselbe soll das *reine Quantum* der Flächenausdehnung angeben, ganz abgesehen davon, ob dies Quantum in runder oder eckiger Begrenzung, welcherlei Art man wolle, erscheinen möge. Aus diesem Gesichtspunkte sind alle Quadraturen, und, mit gehöriger Veränderung, auch die Rectificationen und Cubaturen anzusehn. Es kommt dabei nicht darauf an, das Gerade krumm, und das Krumme gerade zu machen, sondern Beides, das Gerade so wohl, als das Krumme, ganz wegzuwerfen, um das blosse Quantum räumlicher Ausdehnung übrig zu behalten, dem übrigens hinterher jede beliebige Form wieder gegeben werden kann. Um nämlich das Gemessene für Phantasie und Sinn auf irgend eine Art zu fixiren, *leiht* man ihm gewöhnlich diejenige Gestalt, deren Umrisse durch das ursprünglich angenommene Längenmaass am leichtesten bestimmt werden können; darum wird der Flächeninhalt in quadratischer, der körperliche Inhalt in cubischer Form *dargestellt*, ohne dass jedoch dieser Inhalt im mindesten an diese Form *gebunden* wäre. — Dass endlich die Anschauungslehre der Gestalten auch für die Auffassung *krummliniger* Gestalten hätte sorgen sollen: diese Erinnerung würde sehr treffend sein, wenn es nur möglich wäre, dafür mehr zu thun als geschehn ist. Vergleichungen der *Endpunkte* krummer Linien gegen den *Rücken* der Krümmung sind schon gefordert im ersten Abschnitt, Nummer I. Dies aber setzt wieder Dreiecke voraus. Zeichnung des Cirkels, Angabe einzelner Bogen in Graden, Aufsuchung des Mittelpunkts, also auch

des Halbmessers, diese Uebungen sind gefordert S. 86 u. 87 [oben S. 156]; und sie sind so wichtig, dass sie verdienen, hier noch einmal nachdrücklich empfohlen zu werden. An diese Uebungen könnte sich das anschliessen, worauf es hier eigentlich ankäme, nämlich *Schätzung aller, auch stetig veränderlicher Krümmungen, an jeder Stelle;* durch *Vergleichung mit einem Cirkel von bestimmtem Halbmesser, — als dessen Bogen die bestimmte krumme Stelle angesehen werden könnte.* Aber wie will man diese Schätzung lehren? Bloss empirisch? Das lässt sich thun, bedarf aber alsdann keiner weitern Anweisung. Oder aber mit derjenigen Sicherheit und Genauigkeit, wie es für die Auffassung der Dreiecke möglich war; — also durch Einführung der mathematischen Begriffe? Das kann Niemandem einfallen, der die Berechnung der Krümmungshalbmesser und Krümmungswinkel nebst den dabei vorausgesetzten Gleichungen für mögliche Curven kennt. Doch davon weiter zu reden, wäre einem Schriftsteller gegenüber nicht rathsam, der schon „*tiefe* geometrische und trigonometrische Vorkehrungen“ in einem Buche gefunden hat, das in die Tiefen der Wissenschaft sich nicht weiter als bis zur Regel de tri vertieft.

So viel zur Vertheidigung gegen den dreisten Kritiker, der nicht nur das Fichtesche System, sondern, ohne Fichtes Originalität, auch Fichtes *Ton* in die Pädagogik einzuführen Anstalt macht. Das *Erste* könnte, *als Uebung der Speculation,* nicht anders als interessant sein; aber es ist noch die Frage, wer dabei mehr Blössen geben würde, ob die bisherige Pädagogik, oder das System, oder der, zwischen beide eintretende Anwender des Systems?* —

---

* *Zwei absolute Ich* in Wechselwirkung neben einander duldet das System nicht. Wer soll nun das absolute sein? Der Zögling? So ist der Erzieher ausgeschlossen. Der Erzieher? Dies bleibt, auch aus andern Gründen, (denn Er ist es doch wol, welcher von Erziehung redet?) zunächst übrig. Wird er nun, indem er den Zögling als ein Vernunftwesen setzt, demselben auch productive Anschauung zuschreiben? unter deren Producten unter andern auch ein Bild von ihm, dem Erzieher, vorkomme, sammt Bildern von seiner sämmtlichen Thätigkeit? und durchaus der gleichen Sinnenwelt, worin Er sich lebend und wirkend findet? Diese prästabilirte Harmonie zwischen zweien ursprünglich producirten Welten, wo ist sie begründet? — Hier möchte man beinahe das Schellingsche Absolute anrufen: — so gewiss es übrigens selbst in die Producte des Ich zurückfallen muss. — Aber sie sei begründet, wo und wie sie wolle: wie soll nun der Erzieher seine Thätigkeit ansehn? Soll er bloss darum in seiner Sinnenwelt handeln, — Figuren zeichnen und vorlegen, sprechen, ermahnen, züchtigen, — damit vermöge der Harmonie das Aehnliche in der vom Zögling producirten Sinnenwelt sich ereigne? Ist denn die Harmonie in Rücksicht auf das Materiale so wenig prästabilirt, dass sie auf die Willkür des Erziehers wartet? — Oder, warum geht die sinnliche Erkenntniss, ja die ganze Einsicht und Gesinnung des Zöglings nicht viel schneller vorwärts, wenn doch die beiden productiven Anschauungen so nahe zusammenhängen, dass, wie es scheint, es beim Lehrer nur der Production dessen, was gelernt und gedacht werden soll, bedürfen müsste, damit es vom Zögling

Das *Zweite* wird hoffentlich nicht gelingen. Viele sind beleidigt, und Viele werden sich widersetzen. —

Mag man sich noch so sehr bemühen, jeden Gedanken durch seine eigne Deutlichkeit hell zu machen, in unsern systemreichen Zeiten fällt von allen Seiten falsches Licht darauf; und Jedermann sieht mit geblendeten Augen. Was bleibt übrig, als selbst von allgemeinen Grundsätzen her einen Schein darauf zu werfen; — wie gewiss man auch überzeugt sein mag, dass darunter eben diese allgemeinen Grundsätze leiden müssen, die es mehr als alles Andre nöthig hätten, an ihrer rechten Stelle zu bleiben und nur mit ihrer ganzen systematischen Umgebung dem öffentlichen Urtheil ausgesetzt zu werden. — Hinter einem ABC der Anschauung, im Anhange, die Idee der Erziehung überhaupt aufzustellen, dieser Versuch kann nicht sehr ernstlich gemeint sein; oder er wäre eine grosse und tadelnswerthe Thorheit. Ein Fragment aus einem älteren Aufsatze aber, der ursprünglich zur Verständigung mit einem Freunde geschrieben wurde, lässt sich wohl dazu brauchen, durch den Contrast seiner grossen, wiewohl nur angedeuteten Umrisse, das ABC der Anschauung als dasjenige kleine Pünktchen erscheinen zu machen, was es in der Weite der Erziehungssphäre in der That ist; — nur dadurch bemerklich, weil es den Anfang einer fernhin und in allerlei Verzweigungen auslaufenden Linie fixirt. — Vielleicht ist es ein Vortheil nebenher, wenn gelegentlich eine Möglichkeit gezeigt wird, wie man auch unabhängig von den neuesten bekannten Systemen über Erziehung philosophiren könne. —

Diese Nachschrift aber kehrt zum ABC der Anschauung selbst

---

auch wirklich gelernt und gedacht sei? — Fragen genug zur Vorübung für vorlaute Erziehungsreformatoren. Zur Lösung vergleiche man *nicht bloss* Fichtes Naturrecht; sondern vor allem die Sittenlehre S. 289 u. f. und die Bestimmung des Menschen S. 283 u. f. [*Werke*, Bd. IV, S. 218 u. II, S. 294] — und nun sehe man zu, wie weit man damit kommt. — Man sieht übrigens leicht, warum sich bei der Pädagogik nach Fichteschen Grundsätzen Schwierigkeiten ereignen, die bei der Rechts- und Sittenlehre nicht eben so fühlbar wurden. Dort nämlich war es nur nöthig, zu erklären, wie wir Vernunftwesen ausser uns *nach realistischer Ansicht* zu setzen gedrungen seien. Der Philosoph steht da allein auf dem transscendentalen Punkte. Ob ihm Jemand folgen, ihn verstehn werde? Er *erwartet* es allenfalls; er *weiss* es nicht; er kann Niemandem die intellectuale Anschauung mittheilen. — *Hier,* in der Pädagogik, muss Er sich erklären, ob die von ihm gesetzten Vernunftwesen *so gesetzt* seien, dass sie den transscendentalen Punkt selbst betreten können oder nicht? Denn sie dahin gehoben zu sehn, müsste der Zweck der Erziehung sein; die sonst als ein gemeines Geschäft in der realistischen Tiefe kriechen muss. Weiter muss er sich nun bestimmt erklären über die *Bedingungen,* unter denen Jemand auf den Punkt theils der reinen Theorie, theils der reinen Sittlichkeit komme. Antwortet er hier wieder durch das Wort *Freiheit:* so ist es um die Erziehung geschehn. Nur gebe man jetzt Acht, dass er seine Freiheit nicht wieder an allerlei Bedingungen binde, sondern es in der Wahrheit bei einem reinen Vermögen *durchweg absolut anzufangen* bewenden lasse.

zurück, von dem sie ausging. — Die Verwirrung durch zwei verschiedene Ausführungen der nämlichen Idee ist einmal vorhanden. Da kein Streit darüber geführt werden wird noch soll: so bleibt denjenigen Personen, welchen an der Sache gelegen ist, nichts übrig, als sich durch eignes Nachdenken zu orientiren. In den natürlichen, ganz unbefangenen, auf kein bestimmtes Resultat berechneten Gang eines solchen Nachdenkens nun sucht sich der Verfasser zu versetzen durch folgende Betrachtung.

Wir fassen die Gegenstände, die unserm Auge vorschweben, gewöhnlich nicht so scharf auf, als wir wünschten. Wollten wir nun unsern Blick durch ein kräftigeres Hülfsmittel, als bloss wiederholtes Hinschauen, schärfen, so hätten wir zwischen zweien Wegen die Wahl: entweder dem Gesehenen etwas hinzuzufügen, oder etwas davon wegzulassen. Hinzufügen könnten wir ihm gewisse Linien von mehr regelmässiger, fasslicher Gestalt; alsdann würden wir den Gegenstand eben in so fern auffassen, wie er sich jenen Linien anschliesst; wir würden ihn gleichsam in einem Netze fangen. Diese Art von Netz aber würde sich nicht wieder loswickeln lassen; es würde in der Phantasie hängen bleiben. Wir würden nicht mehr unmittelbar getroffen werden von der Eigenthümlichkeit des Gegenstandes. Die Geschlossenheit seiner Gestalt wäre dahin, seit er, den fremden Normen angewachsen, *mit* ihnen, wie Theile mit andern Theilen, *ein* Ganzes machte. Sein freies Schweben wäre dahin, seit er angelehnt und eingepresst stünde, am Gerüst oder im Käficht. Die *ästhetische* Anschauung wäre *aufgeopfert;* und die fixirende an einen leidigen Mechanismus gewöhnt. — So würde es gehn, die *hinzugefügten* Linien möchten nun Dreiecke oder Vierecke oder Cirkel oder was sonst sein.

Der zweite Weg, etwas *wegzulassen* von dem zu verwickelten Gegenstande, bliebe noch offen. Ungefähr so, wie man von einer zu weitläuftigen Geschichte etwas weglässt, — nämlich nicht etwa eine ganze Hälfte, oder überhaupt irgend ein wesentliches Stück, sondern das kleinere Detail, zuweilen zum Anfange sogar die Schattirungen der Charaktere, und allen Verlauf der Begebenheiten, damit das Gedächtniss vorläufig bloss einige chronologische Hauptmomente und deren Distanz von einander sicher und genau sich einpräge. Oder wie man aus einer wissenschaftlichen Darstellung, die beim ersten zusammenhängenden Vortrage nicht gefasst wurde, zur Erleichterung die Kunstworte heraushebt, und die einzelnen Begriffe bestimmt, denen sie gehören; ferner bemerkt, welche von diesen Begriffen in den Principien, welche im Beweise, welche im Resultat liegen. — So auch könnte man bei Gegenständen der Anschauung nachsehn, was wol zur Kenntlichkeit der Gestalt am entbehrlichsten sei; man könnte sich entschliessen, dies Entbehrlichste beim Hinsehen gleichsam zu ignoriren, die Aufmerksamkeit davon abzuziehn. Bliebe das Uebrige noch zu verwickelt, so könnte man

auch davon einiges übersehen, andres im Auge behalten; und so fort, bis am Ende nur einige hervorragende Stellen oder Umrisse übrig wären. Wollte man aber auf das Allereinfachste kommen, so müsste man sich einzig auf gewisse hervorragende *Punkte* beschränken. Diese würden nun eine zufällige, ungeordnete Lage zu haben scheinen, nachdem das Vermittelnde alles gleichsam weggewischt wäre. Aber die ungeordnete Lage wäre doch keine andre als die wahre, die sie im Gegenstande selbst hatten. Die Auffassung dieser Lage vertrüge sich also mit der Auffassung des Gegenstandes, ja sie gehörte zu derselben, sie könnte weder bei der fixirenden, noch bei der ästhetischen Anschauung entbehrt werden. Sie würde ferner die Grundlage für beides abgeben, indem nun die ganze Gestalt an jenen Punkten befestigt schiene, ohne dass doch die Befestigung irgend etwas Heterogenes und Entstellendes mit sich führte. Der Gegenstand wäre an Nichts angelehnt, als an sich selbst: er stünde noch eben *so frei* wie zuvor, aber er *stünde*; er *schwebte nicht* mehr vor dem *schwankenden Auge!*

Doch wären damit noch nicht alle Schwierigkeiten gehoben. Die Lage einiger zerstreuten Punkte sollte aufgefasst, — unmittelbar, *so wie* diese Punkte da liegen, aufgefasst werden; ohne alles weitere Hülfsmittel! Denn *hineinmengen* darf man, nach obiger Ueberlegung, durchaus gar Nichts! Aber ist denn dies Auffassen so leicht? Versuche man es bei den Sternen am Himmel! —

Jetzt kommen wir den Dreiecken nahe. Denn um nun auch diese Aufgabe wieder auf ihr Einfachstes zurückzuführen, müsste man wieder von den Punkten zuerst einige weglassen. Wie viele? So viele, dass die übrigen nur noch gerade hinreichten, um überhaupt eine gegenseitige *Lage* zu haben. — Nähme man dazu ihrer viere, statt drei, so würde man nicht sehr fehlen. Nur Schade, dass diese vier *zufällig umhergestreuten* Punkte wahrscheinlich ein gar seltsames, schiefes und schiefliegendes Viereck bilden würden. Ein Quadrat, ein Rechteck, wäre gar nicht zu erwarten, *man müsste es denn hingezeichnet haben.* Wer dies schiefe Viereck auffassen wollte, der würde es wahrscheinlich an allen seinen Spitzen besehn; er würde jede Spitze mit zwei andern Punkten zusammenfassen; also unwillkürlich auf die Dreiecke gerathen, in welche das Viereck zerfallen muss, sobald man Diagonalen zieht. Es käme also darauf an, ob er diese Dreiecke aufzufassen verstünde. — — Bis man sich nicht über diese einfachen Gedanken einversteht, wäre es unnütz, das „Zurückbehaltne" nachzusenden.[4] Aus seiner allgemeinen Pädagogik aber muss der Verfasser hier kurz anzeigen: dass er einen analytischen und einen synthetischen Faden des Unterrichts, beide zugleich nothwendig findet, nur dass jener

[4] S. oben S. 223 u. 224.

einige Schritte voran sei! Offenbar gehört das ABC der Anschauung zum synthetischen. —

Der Blick vom ABC der Anschauung aus zur Erziehung überhaupt, nehme nun die umgekehrte Richtung! Jenes trete in die Ferne; man hat es nicht recht gesehn, wenn man es nur noch in der Nähe sah. Wir suchen die Höhe der Pädagogik. Aber Niemand ist eingeladen, der das *Gute* nicht kennt; Niemand, der etwas Höheres zu wissen meint. Wer die Principien leugnet, dem sind die seinen wieder geleugnet.

Ueber die
ästhetische Darstellung der Welt,
als das Hauptgeschäft der Erziehung.

Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: *Moralität* fassen.

Man könnte und dürfte auch so viel Aufgaben der Erziehung annehmen, als es erlaubte Zwecke des Menschen giebt. Dann aber gäbe es so viele pädagogische Untersuchungen, als Aufgaben, dann würden diese Untersuchungen ausser ihrem gegenseitigen Verhältniss angestellt; man sähe weder, wie sich die vereinzelten Maassregeln des Erziehers beschränken müssten, noch wie sie sich befördern könnten. Man würde sich viel zu arm an Hülfsmitteln finden, wenn man jede einzelne Absicht unmittelbar erreichen wollte; und einerlei, was man nur einfach hervorzubringen dächte, geschähe durch nicht beabsichtigte und nicht berechnete Neben- und Nachwirkungen vielleicht zehnfach; — so dass alle Theile des Geschäfts ausser ihrem richtigen Verhältniss gesetzt würden. Diese Betrachtungsart ist also untauglich zur Anknüpfung pädagogischer Untersuchungen. Soll es möglich sein, das *Geschäft* der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmässig auszuführen, so muss es vorher möglich sein, die *Aufgabe* der Erziehung als eine einzige aufzufassen.

Moralität, als *höchster* Zweck des Menschen und folglich der Erziehung, ist allgemein anerkannt. Wer dies leugnete, müsste wol

nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er kein Recht hier mitzusprechen. — Aber Moralität als *ganzen* Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer *Erweiterung des Begriffs derselben,* — einer Nachweisung seiner *nothwendigen Voraussetzungen,* als der *Bedingungen* seiner *realen Möglichkeit.*

Der *gute Wille,* — der stete Entschluss, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: — dies ist der gewöhnliche, und mit Recht der *nächste* Gedanke, an den uns das Wort Sittlichkeit erinnert.[5] Denken wir die Gewalt, den Widerstand hinzu, mit welchem der Mensch diesen guten Willen gegen die entgegenarbeitenden Gemüthsbewegungen in sich aufrecht hält: so wird uns die Sittlichkeit, welche vorher bloss eine *Eigenschaft,* eine *Bestimmung* des Willens war, zur *Tugend,* zur Kraft und That und Wirksamkeit jenes so bestimmten Willens. Von beiden noch verschieden ist, was zur Legalität gehört, die richtige *Erkenntniss* des moralischen Gesetzes; — und wieder verschieden von der Kenntniss des allgemeinen Gesetzes, und selbst von der Kenntniss der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben, — ist die treffende Beurtheilung dessen, was in besondern Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschicks, als das Beste, als das eigentliche und einzige Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei. — Dies Alles *findet* die Philosophie *unmittelbar im Begriff;* und vom Menschen erwartet, oder fordert sie es eben so unmittelbar, als eine Aeusserung der *Freiheit.*

Kann der Erzieher mit dieser Vorstellungsart, so wie sie da steht, etwas anfangen?

Gesetzt auch nur, es wäre bloss von der sittlichen Bildung im engsten Sinne die Rede; man mag davon alles Wissenschaftliche, alle Uebungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie, so weit man es immer möglich glaubt, abstreifen und für andere Betrachtungen zurücklegen: — ist nun dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den *Begriff* der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher *gegeben?* Findet auch er den guten Willen vor, so dass er denselben nur gegen die Neigungen zu richten, nur auf die rechten Gegenstände durch den Vortrag der Moral hinzuweisen brauchte? Fliesst etwa auch ihm die intelligible Quelle, — darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht

---

[5] So seit Kant. „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch ausser derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille . . . Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen d. i. an sich gut.“ Am Eingange der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werke* v. Hartenstein IV, S. 241 f.

weiss, getrost vom Himmel ableiten? In der That, für denjenigen, der unsern neuern Systemen anhängt, ist nichts consequenter, als ruhig zu erwarten, dass sich wohl etwa ganz von selbst das radicale Gute, — oder vielleicht auch das radicale Böse, — bei seinem Zögling äussern werde; — nichts consequenter, als die Freiheit, die er in demselben, als in einem Menschen, doch voraussetzen muss, still zu respectiren, sie nur durch gar keine *verkehrte Mühe zu stören*, (wobei man fragen müsste, ob die Freiheit denn überhaupt gestört werden *könne?*) und so den wichtigsten Theil seines Geschäfts ganz aufzugeben, und am Ende seine ganze Sorge auf blosse *Darreichung von Notizen* zu beschränken. Auch ist etwas Aehnliches von einem Anhänger jener Systeme einmal wirklich und im Ernst behauptet worden.[6]

Doch so präcis muss man in der Anwendung dieser Theorien nicht sein. Sie selbst wären unter der Last einer solchen Consequenz schon im Entstehn zusammengebrochen. Man darf hoffen, dass der erste Transscendentalphilosoph, der sich für Erziehung interessirt, auch dafür einen schicklichen Standpunkt aufzuweisen wissen wird. Das Postulat[7]: die Erziehung *müsse* möglich sein, wird zuerst mit einem rechtlichen Titel ausgestattet werden; dann findet sich in der Sinnenwelt Raum genug, und für alle die, welche in ihr etwas zu schaffen haben, gilt die realistische Ansicht. So wie die Freiheit sich durch ihren Ausspruch (das Sittengesetz) gleich einer *Ursache* im Reiche der *Erscheinungen* verrathen darf, so wird man auch der vom Erzieher geordneten Sinnenwelt erlauben, dass sie als auf die Freiheit des Zöglings wirkend — erscheine; und das reicht hin. Nun haben wir unser Feld — zwar noch nicht die Regeln des Verfahrens; allein der Erzieher erfinde sie nur erst, der Transscendentalphilosoph wird sie nachher schon aus seinem System abzuleiten wissen. —

Dem Erzieher ist die Sittlichkeit ein *Ereigniss*, eine *Naturbegebenheit*, die in der Seele seines Zöglings sich zwar, wie man annehmen kann, schon in einzelnen Augenblicken, einem kleinen Theil nach zufällig hat blicken lassen, die sich aber in ihrem ganzen Umfange zutragen und dauern, und alle die übrigen Ereignisse, Gedanken, Phantasieen, Neigungen, Begierden in sich nehmen, in Theile von sich selber umwandeln soll. In dieser Vollkommenheit

---

[6] Später hat Schopenhauer in den *Grundproblemen der Ethik* 1841 die Kantische Lehre bis zu dieser Consequenz fortgeführt.

[7] Postulate sind bei Kant „theoretische, aber als solche nicht erweisliche Sätze, sofern dieselben einem *a priori* unbedingt geltenden praktischen Gesetze unzertrennlich anhängen.“ Der moralische Grundsatz ist ein Gesetz, auf dem die Postulate der Freiheit, der Unsterblichkeit der menschlichen Seele und des Daseins Gottes beruhen.

Die ironische Bemerkung Herbarts über die Kunst des Ableitens ist nicht sowohl gegen Kant, als dessen kurzsichtige Anhänger gerichtet.

sollte diese Naturbegebenheit mit dem *ganzen Quantum* der geistigen Kraft des Zöglings geschehn; in der unvollkommenen Gestalt, worin sie wirklich geschieht, hat jedesmal der gute Wille, oder besser, ist jedes einzelne gute *Wollen* ein bestimmtes Quantum von Thätigkeit, ein bestimmter Theil des Ganzen, und zwar *so* bestimmt, *so* gross nur für diesen bestimmten Augenblick vorhanden; in der Zeit aber wächst das Quantum, nimmt ab, verschwindet, wird negativ (wie bei einer krummen Linie), wächst wieder, und dies Alles lässt sich, so fern der Zögling sich offen äussert, in der Beobachtung wahrnehmen.

In der ganzen Bestimmtheit, womit es geschieht, geschieht es nothwendig, als ein unfehlbarer Erfolg gewisser geistiger Ursachen, eben so nothwendig als jeder Erfolg in der Körperwelt; nur aber durchaus nicht nach materiellen Gesetzen (der Schwere, des Stosses u. s. f.), die mit den Gesetzen geistiger Wirkung nicht die geringste Aehnlichkeit haben. Der Erzieher muthet sich den Versuch an, — eben wie der Astronom, — durch richtiges Fragen der Natur und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlussreihen endlich dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmässigkeit abzuforschen, und somit auch zu entdecken, wie sich derselbe nach Absicht und Plan modificiren lasse. Diese realistische Ansicht leidet nun auch nicht die mindeste Einmengung der idealistischen. Kein leisester Wind von *transscendentaler Freiheit*[8] darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hineinblasen. Was finge er doch an mit den gesetzlosen Wundern eines übernatürlichen Wesens, auf dessen Beistand er nicht rechnen, dessen Störungen er nicht vorhersehen, noch ihnen vorbauen könnte? Etwa *Veranlassungen geben? Hindernisse entfernen?* — Also *war* das absolute Vermögen gehindert? Also *giebt* es für dasselbe Veranlassungen *ausser seinem eignen,* rein ursprünglichen *Anfangen?* Also ist das Intelligible wieder mitten im Mechanismus der Naturdinge befangen? — Die Philosophen besinnen sich hoffentlich besser auf ihren eignen Begriff! — *Transscendentale* Freiheit darf und kann auch durchaus *nicht* im Bewusstsein, gleich einer innern Erscheinung, sich betreffen lassen. Hingegen *diejenige* Freiheit der Wahl, die *wir alle* in uns finden, welche wir als die schönste *Erscheinung* unsrer selbst ehren und welche wir unter den andern

---

[8] Transscendental heisst bei Kant die Freiheit, weil ihr Träger, der intelligible Charakter des Menschen, transscendent ist d. h. ausserhalb jeder möglichen Erfahrung liegt. Ein intelligibler Charakter aber kommt dem handelnden Subject zu, insofern es Ding an sich ist; ihm steht der empirische gegenüber, der dem handelnden Subjecte zukommt, insofern es Erscheinung, Gegenstand der Sinnenwelt ist. Der empirische Charakter ist bedingt durch Temperament, Erlebnisse, Umgang u. s. w. Der intelligible (das absolute Vermögen) ist nicht bestimmbar, sondern nur bestimmend, der Zeit und der zeitlichen Causalität entrückt.

Erscheinungen unsrer selbst hervorheben möchten, — diese ist es gerade, welche der Erzieher zu bewirken und festzuhalten trachtet.

Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder Nichts, ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewussten Persönlichkeit, soll ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings selbst vorgehn und durch dessen eigne Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen, und in die Seele eines Andern hineinflössen wollte. Aber die schon vorhandene und *ihrer Natur nothwendig getreue* Kraft in eine solche Lage zu setzen, dass sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiss vollziehn müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten, als die grosse Aufgabe seiner Versuche ansehn muss.

Es wird jetzt nothwendig, den Begriff der Sittlichkeit (den wir hier als bekannt und gegeben ansehn müssen) einer schärfern philosophischen Betrachtung zu unterwerfen; deren Anfang blosse Analyse, deren Fortgang aber nothwendige Synthesis wird, indem sie die *Voraussetzungen* nachweist, auf welche sich der Begriff wesentlich *bezieht,* ohne dass man sie zu *seinem Inhalt* rechnen könnte. Die Form dieser Untersuchung ist von sehr allgemeinem Gebrauch, kann aber freilich hier nicht ihre volle Strenge und Schärfe zeigen.[9]

Gehorsam ist das erste Prädicat des guten Willens. Ihm gegenüber muss ein *Befehl* stehn, oder muss wenigstens irgend etwas als Befehl erscheinen können. Der Befehl hat etwas *Befohlenes* zum Gegenstande. — Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich. Der Gehorchende muss den Befehl gegeprüft, gewählt, gewürdigt, — das heisst, er selbst muss ihn für sich zum Befehl erhoben haben. *Der Sittliche gebietet sich selbst.* — *Was* gebietet er sich? — Hier ist allgemeine Verlegenheit! Kant, der diese Verlegenheit am besten unter Allen empfand, schiebt nach vielem Zaudern endlich ganz eilig* die Form des Gebots, die Allgemeinheit, (wodurch es sich von momentaner Willkür unterscheidet,) in die Stelle des Inhalts. Andre schieben ihre theoretischen Begriffe, — Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Absolute, — ja auch die Sitten und Gesetze des Landes

* M. s. seine *Grundl. z. Metaph. d. Sitten.* S. 51. [*Werke* hrsg. von Hartenstein IV, S. 268.]

[9] Die Methode, nothwendige Ergänzungsbegriffe, wenn sie versteckt sind, aufzusuchen, nennt Herbart die Methode der Beziehungen. Sie ist entwickelt in den *Hauptpunkten der Metaphysik, Werke* III, S. 7, und in der *allgemeinen Metaphysik* § 181, *Werke* IV, S. 44. Anwendungen davon auch VIII, S. 18 und VI, S. 28.

oder gar das Nützliche, das Angenehme, hier herein.* Wer unbefangen ist, erkennt die leere Stelle für leer. Er schliesst: wir alle kennen den Begriff der Sittlichkeit; enthielte er nun *einen bestimmten* Gegenstand des Befehls, so würden wir auch diesen *mit* dem Begriff kennen. — *Einen bestimmten* Gegenstand also enthält er nicht. Aber er *bezieht* sich doch auf vorauszusetzenden Befehl, d. h. auf ein vorauszusetzendes Wollen; denn Befehl ist selbst Wille! Dies Wollen muss das ursprüngliche und erste sein; der Gehorsam folgt nach. Ist nun dies ursprüngliche Wollen kein bestimmtes, aber doch ein wirkliches: so ist es offenbar ein *unbestimmt-vielfaches*. Hierin liegt der Grund, dass man von dem Gehorsam aus nicht darauf geführt wird; denn diesem steht, als Befehl, nur der *allgemeine Begriff* gegenüber: es gebe überhaupt ein solches Wollen, das gegen alle Neigungen und individuelle, zufällige Begehrungen als Gebot auftrete.

Ehe wir nun das Charakteristische derjenigen Acte des Gemüths aufsuchen, welche hier, dem gehorchenden Willen gegenüber, als gebietender Wille erscheinen, sind zwei Bemerkungen nothwendig. Erstlich: diese Acte an sich können nichts eigentlich Sittliches sein. Denn sie sind vorher, sie sind unabhängig da, *ehe* sie in das gebietende Verhältniss zu den Neigungen treten; aber nur *sofern* sie ein Glied dieses Verhältnisses werden, gehören sie der Sittlichkeit. Das Ursprüngliche des gebietenden Wollens ist in einer ganz andern Sphäre zu suchen. — Zweitens: so fern diese unbestimmt-vielfachen Acte den Gehorsam motiviren, müssen sie dergestalt *construirt* sein, dass sie unter den allgemeinen Begriff gefasst werden konnten, *welchem* das allgemeine und Eine Gelübde der Treue gilt, sammt der Einen und beständigen Aufmerksamkeit, Selbstkritik und Demuth, welche die Krone des Sittlichen ausmacht. — Die Construction muss so beschaffen sein, dass dadurch jedes Fremdartige *ausgestossen* werde; *sie* muss die *Strenge* in den Gegensatz bringen, zwischen dem Würdigen und Guten auf der einen, dem Gemeinen und Schlechten auf der andern Seite; durch sie muss die laute, eindringende Kraftsprache der sittlichen Imperative entstehn. Denn *vor* dem Verhältniss der Vernunft *zur Neigung* ist dies Alles nicht denkbar. — Eine solche Construction kann nicht bloss logisch sein. Aus einer wohlclassificirten Sittenlehre kann sie nicht erlernt werden; diese kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht! Vielmehr bedarf es einer theils poëtischen, theils pragmatischen Construction. — Doch es ist Zeit, die Elemente zu suchen, welche construirt werden sollen.

---

* Man kann dabei eine Stelle in Plato's Republik im sechsten Buch [Steph. p. 505 b] vergleichen: *τοῖς μὲν πολλοῖς ἡδονὴ δοκεῖ εἶναι τὸ ἀγαθόν, τοῖς δὲ κομψοτέροις φρόνησις.* Hier rügt er nun den Cirkel: *οὐκ ἔχουσι δεῖξαι ἥτις φρόνησις, ἀλλ' ἀναγκάζονται τελευτῶντες τὴν τοῦ ἀγαθοῦ φάναι.*

Vergeblich würde man den Begierden Gehorsam auflegen, wenn man die Vernunft hinterher wieder zur Begierde machen wollte. Ewig wahr bleibt Kants Lehrsatz: kein praktisches Princip dürfe die Wirklichkeit irgend eines Gegenstandes fordern. Aber was folgt daraus? Nichts anderes, als dass, ursprünglich, die Vernunft überall nicht Wille ist; denn Wille, der Nichts will, ist ein Widerspruch. Die Vernunft vernimmt; und sie *urtheilt,* nachdem sie vollendet vernahm. Sie schaut und richtet; dann wendet sie den Blick und schaut weiter. — Dies wird sich bewähren, indem wir den vorigen Faden wieder aufnehmen. Der Gehorchende würdigt den Befehl; das heisst, er erzeugt ihn, wenigstens *als* Befehl. Wie muss er wohl hier sich selbst erscheinen? Als aufstellend den Machtspruch? Oder als findend eine vorliegende Nothwendigkeit? — Muss Er Sich geltend machen wollen, als Herrn und Meister, als *Eigenthümer* gleichsam seines innern Vorraths von Sinn und Leben? Oder wäre es vielleicht, wenn nicht wahrer, doch sicherer für die Richtigkeit seines Urtheils, wenn er etwa nur den fremden Willen einer vollkommenen Vernunft zu ergründen strebte? — Als aufstellend den Machtspruch darf er sich *nicht* erscheinen. Denn das Erste der Sittlichkeit, der Gehorsam, ist vernichtet, es ist eine Willkür an die Stelle der andern gesetzt, sobald, in irgend einem Sinn, Wille sich als den Grund des Befehls zeigt. *Der Sittliche ist durch und durch demüthig; diese Bekanntschaft* mit dem Begriff der Sittlichkeit war hier vorausgesetzt!

Also als findend eine Nothwendigkeit erscheint er sich. — Oder vielleicht erscheint Er sich gar nicht, denn die Nothwendigkeit könnte er ja finden, ohne den Blick auf Sich zu richten? Diese Frage wird, ein wenig weiter unten, sich von selbst genauer beantworten. Zuerst frägt sich: welche Nothwendigkeit wird gefunden? Keine theoretische; man kennt den Unterschied zwischen *Sollen* und *Müssen;* und einen Befehl würdigen, heisst nicht, sich nach dem Unabänderlichen bequemen. Also auch keine *logische;* denn diese ist, an sich, ebenfalls ein Müssen; sie verweist überdas auf einen höhern Grundsatz, und verschiebt also nur die Frage: wie und warum denn Er nothwendig sei? — Also nichts Geschlossenes, nichts Gelerntes, nichts in der Erfahrung Gegebenes oder durch die Naturlehre Erforschtes! So weit behält Kant durchaus Recht, der das Empirische der reinen Vernunft streng entgegensetzt. — Man wird aber hoffentlich hier nicht etwa antworten: eine *moralische* Nothwendigkeit! Denn es ist nur eben zuvor gezeigt, dass wir hier ganz ausser dem Gebiet der Moral sind. Die Rede ist von dem Ursprünglich-nothwendigen, was erst *dann* etwa *sittlich*-nothwendig *werden* wird, wenn es, im Gegensatz gegen die Neigung, den Gehorsam regiert.

Unter den bekannten Nothwendigkeiten ist nur noch die *ästhetische* übrig.

Diese charakterisirt sich dadurch, dass sie in lauter absoluten Urtheilen, ganz ohne Beweis, spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen.* Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes. — Für verschiedene Gegenstände giebt es eben so viele ursprüngliche Urtheile, die sich nicht etwa auf einander berufen, um logisch aus einander abgeleitet zu werden. Höchstens findet es sich, dass nach Absonderung alles Zufälligen, bei verschiedenen Gegenständen ähnliche Verhältnisse sich wieder fanden, und dass diese natürlich ähnliche Urtheile erzeugten. Soweit man die einfachen ästhetischen *Verhältnisse* kennt, hat man denn auch einfache *Urtheile* über dieselben. Diese stehn an der Spitze der Künste, mit völlig selbständiger Autorität. Unter den Künsten ragt in dieser Rücksicht die Musik hervor. Sie kann ihre harmonischen Verhältnisse sämmtlich bestimmt aufzählen, und deren richtigen Gebrauch eben so bestimmt nachweisen. Würde aber der Lehrer des Generalbasses nach Beweisen gefragt, so könnte er nur lachen; oder das stumpfe Ohr bedauern, das nicht schon *vernommen* hätte![10] — Besonders wichtig ist es, dass die ästhetischen Urtheile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes fordern. Nur *wenn* er einmal ist, und wenn er bleibt, so beharrt auch das Urtheil, welches angiebt, wie er sein *sollte!* Und durch dies Beharren gilt es dem Menschen, der ihm nicht entfliehen kann, endlich für die strengste Nöthigung. Eine Geschmacklosigkeit ist dem Künstler ein Verbrechen. Freilich nur sofern er Künstler sein will! Es ist ihm unverwehrt, sein missrathenes Bild zu zerstören, und das Instrument, dessen er nicht Meister ist, zu verschliessen; endlich die Kunst ganz aufzugeben.

Nur *von Sich Selbst* kann der Mensch nicht scheiden. Wäre etwa Er selbst Gegenstand solcher Urtheile: so würden diese, durch ihre zwar ruhige, aber immer vernehmliche Sprache, *mit der Zeit* einen Zwang über ihn ausüben, — so gerade wie über den Lieb-

* *Plato* Vol. VIII, p. 45 Ed. Bip. (Steph. p. 645 a): *Τὴν τοῦ λογισμοῦ ἀγωγὴν — μαλακήν, ἅτε χρυσῆν. — ἅτε γὰρ τοῦ λογισμοῦ καλοῦ μὲν ὄντος, πρᾴου δὲ καὶ οὐ βιαίου κ. τ. λ.* [*Leges*, Ende des ersten Buches.]

[10] Vergl. in der *Allg. praktischen Philosophie*, *Werke* VIII, S. 20: „Darf man es sagen, dass die musikalischen Lehren, die den seltsamen Namen: Generalbass führen, das einzige richtige Vorbild sind, welches für eine ächte Aesthetik bis jetzt vorhanden ist? (Es muss hier ausdrücklich bemerkt werden, dass von einer vollständigen Theorie der Musik der Generalbass nur noch ein sehr kleiner Theil sein würde.) Dieser Generalbass verlangt und gewinnt für seine einfachen Intervalle, Accorde und Fortschreitungen absolute Beurtheilung, ohne irgend Etwas zu beweisen oder zu erklären. Nicht anders sollen hier, weiterhin, Verhältnisse von Willen vorgelegt werden, um, gleich jenen Verhältnissen von Tönen in absoluten Beifall und absolutes Missfallen zu versetzen. S. auch Herbarts *Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre, Werke* VII, S. 25 f.

haber, der nun einmal seinen Sinn darauf gesetzt hat, Künstler sein zu wollen. Es kommt noch hinzu, dass, indem aus der Mitte des Gemüths ein Geschmacksurtheil hervorbricht, es gar oft durch die Art, wie es entsteht, als eine Gewalt gefühlt wird, die eigentlich in dem, was es spricht, nicht liegt. Glücklich wenn ein solcher Ungestüm gleich Anfangs siegt; — er vergeht mit der Zeit; aber das Urtheil bleibt; es ist sein langsamer Druck, den der Mensch sein *Gewissen* nennt.

Findend eine ursprünglich-praktische, also ästhetische — Nothwendigkeit, biegt der Sittliche sein Verlangen, um ihr zu gehorchen. Das Verlangen also war Glied eines ästhetischen Verhältnisses. Und *in so fern* richtete der Betrachtende seinen Blick auf *Sich, in wiefern* in ihm das *Verlangen* ist, was in dem beurtheilten Verhältniss vorkommt. Uebrigens würde ohne Zweifel die ästhetische Forderung sich ganz gleich bleiben, wenn ein Andrer, in eben dem Verhältnisse stehend, der Verlangende wäre. So urtheilen wir über Andre, nur noch leichter als über uns selbst; — und die Forderung gilt, — *sollte* wenigstens dem Andern gelten; und wir muthen ihm an, es selbst so zu finden.

Wollte man nun diejenigen ästhetischen Urtheile, welche sich auf den Willen richten, kennen lernen, d. h. wollte man eine praktische Philosophie aufstellen: so müsste man vor allem die Idee eines höchsten Sittengesetzes, als einzigen Spruches der reinen Vernunft, von welchem alle andere Sittenregeln nur Anwendungen wären, ganz und gar aufgeben. Vielmehr, indem man den Willen nach und nach in den einfachsten denkbaren Verhältnissen betrachtete, die aus seinen Richtungen auf sich selbst, auf andere Willen und auf Sachen hervorgehn können, würde *für jedes* dieser Verhältnisse auch ein ursprüngliches, absolut unabhängiges ästhetisches Urtheil, von ganz eigenthümlicher Beschaffenheit, mit unmittelbarer Evidenz hervorspringen.[11] — Man hätte nachher die so er-

---

[11] Die absolut gefallenden und missfallenden Willensverhältnisse sind nach Herbart: 1) Das Verhältniss der Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurtheilung überhaupt; die Einstimmung gefällt absolut, ihr Gegentheil missfällt; der hieraus erwachsende Musterbegriff der Einstimmung heisst die Idee der innern Freiheit.

2) Das aus Vergleichung von mannigfaltigem Wollen nach Grössenbegriffen entstehende Verhältniss; hier gefällt das Grössere neben dem Kleineren: der hervorgehende Musterbegriff ist die Idee der Vollkommenheit.

3) Das Verhältniss der Vorstellung von einem fremden Wollen und dem, entweder einstimmenden oder sich entgegensetzenden, eignen Wollen; es ergiebt die Idee des Wohlwollens oder Uebelwollens: es ist unter allen sittlichen Verhältnissen dasjenige, welches am unmittelbarsten und bestimmtesten den Werth oder Unwerth der Gesinnung angiebt.

4) Das Verhältniss des Streits, der absolut missfällt und dessen Vermeidung auf die Nothwendigkeit des Rechts hinweist, d. i. der Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streit vorbeuge.

5) Das Verhältniss, welches aus absichtlichem Wohl- oder Wehethun,

haltenen Urtheile zu construiren, eine *Lebensordnung* daraus zu bilden. Dies würde leicht gelingen, wenn man dieselben gleich Anfangs in ihrer eigenthümlichen Klarheit, in ihren einfachsten und präcisesten Bestimmungen, unvermischt mit irgend etwas Fremdem und *unentstellt* durch Versuche falscher Philosophie, eins auf das andre zu reduciren, — gewonnen hätte. Der Gegensatz erklärt ohne Mühe, warum es schwer wird, aus denjenigen Beurtheilungen, wozu das tägliche Leben zufällig und zerstreut veranlasst, ein festes System praktischer Gesinnungen zu errichten, von welchem der Charakter Solidität und Einheit erhalten könnte. Hätte aber die Wissenschaft bei dieser Construction für die Richtigkeit der Zeichnung gesorgt; so würde der Reichthum des Lebens, theils verklärt durch Dichtung, theils eindringend als Wahrheit der Geschichte, jene Zeichnung bald im Ganzen, bald partienweise, mit abwechselnder Färbung ausgemalt, durch diese oder jene Contraste gehoben, darstellen helfen. —

Doch dieser *pädagogische* Gedanke kommt zu früh; wiewohl nur um ein weniges. Denn die Anwendung der allgemeinen Betrachtungen ist nahe; es bedarf nur noch eines Rückblicks auf den sittlichen Gehorsam. Wie verhält sich dieser zu jenem System der *praktischen Vernunft?** Das Gehorchende soll *Wille* sein und blei-

* Unsere Psychologie wolle nicht übel nehmen, dass die praktische Vernunft hier zum Theil mit der ästhetischen Urtheilskraft zusammenfällt; dass sie dagegen von einer Verwandtschaft mit *transscendentaler Freiheit* so gar Nichts weiss! Es ist in der That nicht abzusehn, wie die letztere in eine praktische Philosophie nach jenem Entwurf, hineinkommen sollte. Man könnte sie eben so gut in die theoretische Musik oder Plastik einmengen. — Wegen der besorglichen Folgen tröste man sich vorläufig mit der Erziehung. — Der theoretischen Philosophie aber muss es höchst willkommen sein, (wie Kant wenigstens deutlich genug hat merken lassen,)[12] wenn sie nicht mehr nöthig hat, um ihrer Schwester willen jenen Unbegriff zu dulden, dessen Widersinn sie sich sonst gewiss längst gestanden hätte, und vielmal zu gestehn auf dem Wege war.

---

insofern dieses bloss als eine äussere Handlung betrachtet wird, entsteht; die unvergoltene That führt den Begriff einer Störung mit sich, die durch die Vergeltung getilgt werde. Die daraus entspringende Idee ist die der Billigkeit.

Den ursprünglichen Ideen entsprechen die abgeleiteten: und zwar der innern Freiheit die beseelte Gesellschaft, der Vollkommenheit das Cultursystem, dem Wohlwollen das Verwaltungssystem, dem Recht die Rechtsgesellschaft und der Billigkeit das Lohnsystem. S. ob. S. 254.

[12] Gemeint ist die Stelle der *Kritik der reinen Vernunft* (*Werke* von Hartenstein III, S. 385), wo Kant sich dagegen verwahrt, dass er die Wirklichkeit der transscendentalen Freiheit habe darthun wollen, da aus der Erfahrung niemals auf dieselbe geschlossen werden könne; ja nicht einmal deren Möglichkeit habe er beweisen wollen, weil aus blossen Begriffen *a priori* von keinem Realgrunde die Möglichkeit zu erkennen sei; was er geben wolle, sei nur der Nachweis, dass die Natur der Causalität aus Freiheit wenigstens nicht widerstreite.

ben. Aber seine *Richtung* soll es zum Theil ändern.* Nun ist ursprünglich alles Wollen, Begehren, Verlangen, auf Gegenstände gerichtet.

Und man glaube nicht, diese Gegenstände liessen sich nach Gefallen unter dem Wollen gleichsam verschieben. Wer wenig will, dem ist alles verleidet, sobald man ihm *dies* versagt. — Also nur in der Abstraction kann man den Willen von seiner Richtung scheiden.

Aber wer viel kennt und denkt, der verlangt viel; und wessen Vorstellungen wohl associirt sind, dem associirt sich auch das Verlangen. Die Richtung des Verlangens ändern, heisst eigentlich, *ein* Verlangen anhalten, so aber, dass neben ihm gleich ein andres bereit sei hervorzutreten. Dies vermag nur ein vielgewandter und vielgeweckter Geist. Eben darum wird es Männern leichter als Kindern. Aber schon wohlgezogenen Kindern ist eben *durch die Zucht* eine *Freiheit gegeben* und *erworben,* jedes Verlangen für den Augenblick ohne grosse Mühe anzuhalten; — eine Freiheit übrigens, die für sich allein mit der Sittlichkeit noch gar nichts gemein hat. Man sieht indess sogleich, dass es nur noch darauf ankommt, ob Egoismus oder praktische Vernunft sich ihrer bemächtigen werde; im einen Fall wird sie Klugheit, im andern Sittlichkeit. — —

So liegt denn also hier gleich vor unsern Augen das Erste der Zucht. Wir sollen viel Verlangen wecken; — aber durchaus keinem gestatten, zügellos hinzustürmen auf seinen Gegenstand. Es soll scheinen, als läge ein unermesslicher Vorrath von Willen eingeschlossen in einem ehernen Behälter, den nur die Vernunft öffne, wo, wann, wie sie wolle. *So wird* es scheinen, wenn von Anfang an die Berührung durch Gegenstände möglichst vielförmig, der stets fühlbare Zügel aber unter Umständen wirksam genug ist, um dem Gemüth fest einzuprägen: es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen. Dass übrigens die Zucht am besten als unpersönliche Nothwendigkeit sich darstellt, und dass sie durch viel Liebe, viel freie Gefälligkeit vergütet werden muss, ist bekannt; wie überhaupt die Kunst, alles was bei Kindern Eigensinn

---

* Man vergleiche hier die *σοφία, ἀνδρεία* und *σωφροσύνη* des Plato, hauptsächlich nach der Darstellung im vierten Buche der Republik. [Steph. p. 428 sq.][13]

---

[13] Die *σοφία* ist die praktische Einsicht, der Geschmack, die *ἀνδρεία* das active Wollen, die *σωφροσύνη* die Haltung des Willens, welche zugleich Enthaltung ist von jedem entgegengesetzten Wollen. Vgl. *Allg. prakt. Phil., Werke* VIII, 34; *Lehrb. zur Einl., Werke* I, S. 138; und oben S. 254 wird die vierte Cardinaltugend Plato's angezogen, die *δικαιοσύνη,* als die Harmonie des ganzen Verhältnisses, welchem der Beifall sich entscheidet.

heisst, auszulöschen, ohne ihrer Heiterkeit zu schaden, hier vorausgesetzt wird.[14]

Wie man nun das rohe Verlangen hüten soll, dass es sich nicht durch die That seine Kraft beweise und dadurch entschiedener Wille werde; so muss dagegen, wo sich *richtige Ueberlegung* erhebt, dieselbe *in Handlung gesetzt* und bis zur Erreichung ihres Zwecks *unterstützt* werden. So erfährt die Vernunft, was sie vermag; und fasst Muth, zu regieren.

Sehn wir einen Knaben, der, — verdanke er es nun der Kunst,

---

[14] Vgl. die Aeusserung in den *ältesten Heften. Werke* XI, S. 434. „Die Liebe ist die schöne Seele des Lebens; aber durch ihre Mannigfaltigkeit muss sie sich im Gleichgewicht halten.

Wen eine *einzelne Empfindung* beherrscht, — wäre sie an sich die edelste, — der ist von der *Einheit des Charakters* am weitesten entfernt. Eine und die gleiche Leidenschaft nöthigt ihn, wie unsere Dichter so oft dargestellt haben, nach den Umständen sich in die verschiedensten sittlichen Verhältnisse zu werfen.

Um *vieler* Interessen willen hängt man nicht nothwendig *stärker* (intensiv grösser) am irdischen Leben; aber man hängt daran gewisser und ruhiger, man wird öfter, aber leiser und leidlicher angestossen.

Wenn die Jugend viel Einzelnes liebt, so wird, nach mancher getäuschten Hoffnung, nach mancher aufgelösten Verbindung desto mehr allgemeine Liebe durch Ideen dem Alter übrig bleiben. Wenn die Liebe sich theilt, so verliert sie allerdings an Concentration der Kraft. (Und schon darum darf sie sich da nicht theilen, wo sie die Haupttriebfeder einer grossen, fortdauernden Thätigkeit in bestimmten Kreisen sein soll, z. B. in der Ehe.) Aber sie verliert damit nicht an Würde. Im Gegentheil ihre Leidenschaftlichkeit und vor allem ihr Geizen nach Besitz, nach Zueignung und Beherrschung muss erst gebrochen sein, ehe sie der Würde fähig ist. In Menschen aber, die in einem Gefühl Alles haben oder verlieren, ist ein Princip von Tyrannei, das bei dem mindesten, selbst nur scheinbaren Mangel an Erwiederung den Gegenstand zerstörend anfällt; und ein Princip des eigenen Todes, sobald *diese* Empfindungen aufgeopfert werden müssen. — Es kommt im Leben auf die Kunst an, noch lieben zu können, nachdem man die eignen Ansprüche aufgab."

Allgem. prakt. Philos. Werke VIII, S. 126. „Sich von den Gegenständen loszureissen, sich jedes unbedingte Wollen irgend eines Aeussern ganz zu versagen: dies wäre der erste Schritt, durch welchen der Mensch zur *Form* der Tugend gelangen könnte. Nicht zu erschrecken vor dem Schein der Inconsequenz, der hieraus manchmal entstehn möchte, wäre eine Nebenbestimmung eines solchen Entschlusses. — Die Individualität mag sein was sie wolle . . . wenn sie sich ausschliessend und mit Heftigkeit in einzelnen Strebungen nach bestimmten Gegenständen äussert: so ist sie jenem Entschlusse und eben dadurch der Form der Tugend zuwider. Umgekehrt, sie kommt ihr näher, je mehr sie sich in der Gestalt eines gleichschwebend vielseitigen Interesse offenbart, welches schon an sich der Idee der Vollkommenheit entspricht, hauptsächlich aber darum wünschenswerth ist, weil es einer Charakterbestimmung vorarbeitet, deren feste Objecte nicht Aeusserlichkeiten, sondern die Ideen selbst sind." —

In letzterer Stelle, wie durchweg in der *Allg. Pädag.* hält Herbart den Begriff des Interesse fest, und lässt den des Verlangens und der Liebe fallen. Vgl. *Allgem. Pädag. Vorbemerkungen* und Ziller *Grundlegung* § 13.

oder der Natur und dem Zufall, — sich viel versucht, aber was er thöricht findet, leicht verlässt, was er bedacht hat, fest und kräftig durchsetzt; einen Knaben, den man auf alle Weise leicht wecken, durch ungemessene Behandlung leicht reizen, durch die rechten Worte leicht lehren, wenden, beschämen kann; dann erfreuen wir uns des Anblicks, und weissagen ihm Gutes. Wir nennen ihn *frei,* weil wir voraussetzen, er werde mit seinen offnen Augen schon finden, vernehmen, was vernünftig sei; und in ihm liege kein Widerstand, der das Urtheil schweigen heissen und es überwältigen könnte.

Aber wir vergessen vielleicht, dass es noch darauf ankommt, *was denn für eine Welt* der Knabe vor sich finden, beurtheilen und zu behandeln sich üben werde.

Diese Welt sei ein reicher, offner Kreis voll mannigfaltigen Lebens! So wird er sie mustern in allen ihren Theilen. Was er erreichen kann, wird er rühren und rücken, um dessen ganze Beweglichkeit zu erforschen. Das Andre wird er betrachten, und sich im Geiste dahin versetzen. Die Menschen und ihr Betragen wird er meistern, die Lebensarten und Stände nach Glanz und Vortheil und Ungebundenheit vergleichen. Er wird — wenigstens in Gedanken — nachahmen, kosten, wählen. Fasst irgend ein solcher Reiz ihn fest, so wird er *calculiren:* — und er ist der ächten Sittlichkeit verloren!

Oder aber es fessele ihn Nichts. Die Knabenjahre mögen ihm vergehen unter beständigen Umtrieben augenblicklicher Lust. Nur dass er seiner Körperkraft, seiner Gesundheit, seiner Freiheit von Bedürfnissen, und seiner *innern Haltung* gewiss sei; und dass er eine Summe scharfbemerkter Erscheinungen in gelegentlicher Auffassung gesammelt habe, um unter den Dingen der Welt sich nicht fremd zu fühlen. Er werde nun des *Anstandes* gewahr, den der erste Eintritt in die Gesellschaft vom erwachsenen Jünglinge fordert. Mit der Scheu zu fehlen, mit dem Wunsch zu lernen, übrigens ruhig, ohne etwas zu suchen, noch zu fürchten, trete er ein, und schaue umher! So wird seine concentrirte Besonnenheit alle Verhältnisse fassen; der Gegensatz des Lächerlichen und des Schicklichen wird sein Urtheil so leicht wie sein Betragen bestimmen. Und neben dem Schicklichen wird er finden, was ehre und schände, die Redlichkeit und Treue, die Falschheit und den Verrath. Und wenn er nur wirklich ein *nachahmendes* Gemüth hat, so ist er ursprünglich voll Theilnahme, voll eingehenden Sinnes in Andrer Leiden und Hoffen; — aufgelegt ist er demnach auch zu *der* Besinnung, die das Schöne der Seele, die Güte, erkennt und schätzt. Aus diesen Auffassungen wird er sich ein Gesetz bereiten, und eine Pflicht dem Gesetz zu folgen; denn er kann nicht anders, er müsste sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte. Darum *will* er folgen, und *er vermag* es; und ihr werdet ihn abermals, mit *ver-*

mehrtem Nachdruck, frei nennen; und mit Recht, in dem edelsten Sinn des Worts, — wüsstet ihr auch noch so genau, wie er es wurde und werden musste.[15]

Ob er es wurde oder nicht, und wie weit, das hing an dem psychologischen Zufall: ob er sich *eher vertiefte in die Berechnungen des Egoismus,* oder in die *ästhetische Auffassung der* ihn umgebenden *Welt.* Dieser Zufall soll nicht Zufall bleiben. Der Erzieher *soll* den Muth haben, vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung *durch ästhetische Darstellung der Welt* früh und stark genug *determiniren,* damit die freie Haltung des Gemüths nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Ueberlegung das Gesetz empfange. Eine solche Darstellung der Welt, — der *ganzen* bekannten Welt, und *aller* bekannten Zeiten, um nöthigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen, — diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heissen; wofür jene Zucht, die das Verlangen weckt und bändigt, nichts als nothwendige Vorbereitung wäre.

Der Begriff einer ästhetischen Auffassung der Welt ist weiter, als der der ähnlichen Auffassung des menschlichen Verlangens, folglich weiter als ihn die Sittlichkeit unmittelbar fordert. Und er sollte es sein. Denn wiewohl äussere Gegenstände uns zufällig sind, und wiewohl es sehr wichtig ist, so viel als möglich zum Zufälligen zu rechnen: so ist es uns doch nicht möglich, aus der *Sphäre* des Aeusseren überhaupt zu scheiden. Und nun erheben sich so mancherlei Forderungen des Geschmacks, *deren Art zu fordern im Grunde keine andre ist,* als die der ästhetischen Beurtheilung *des Willens.* Ihre Nöthigung wird auch in dem Maass stärker gefühlt, wie uns das Aeussere näher anhängt. Daher die Gewalt, womit die äussere Ehre, der Anstand, der gesellschaftliche Ton, — kurz womit Alles, was zur Ablegung der Rohheit gehört, unter Menschen von angefangener Bildung seine Ansprüche gelten macht. — Man sagt, es gebe nur Eine Tugend. Beinahe eben so richtig könnte man sagen, es gebe nur Einen Geschmack. Wer ihn irgendwo mit kalter Besinnung verletzt: der ist auf dem Wege, das Sittliche wo nicht zu verlassen, so doch es mehr auf die fremdartigen Principien zu stützen, welche vom Streben nach innerer Grösse und Wohlfahrt, oder von bürgerlicher und religiöser *Klugheit* herrühren.

Wie nun eine *allgemein*-ästhetische Darstellung der Welt an-

---

[15] Der dargestellten Gesinnung des Sittlichen liegen die Ideen zu Grunde: die Redlichkeit und Treue (unten S. 285* als Rechtlichkeit zusammengefasst) entspricht den Ideen des Rechts und der Billigkeit, die Güte der des Wohlwollens; der Entschluss und die Kraft dem bereiteten Gesetz zu folgen (unten: Selbstbeherrschung) erfüllt die Forderung der inneren Freiheit. Von der Vollkommenheit, als einem bloss formalen Musterbegriffe, sieht Herbart hier wie in der *Allgemeinen Pädagogik* Buch III, Cap. 3, II ab.

gelegt werden müsse, darüber hier nur das *eine* Wort, — eigentlich Wiederholung des Vorigen: man hüte sich die Geschmacksurtheile auf einander zu reduciren. Und, was darauf zurückkommt: man hüte sich, Collisionen zu leugnen. Wird aber, hier weiter unten, viele und frühe Lectüre classischer und gewählter Dichter, — wird Vorübung der Sinne zum Auffassen der Kunstwerke aller Art gefordert; so kann der Zusammenhang auch der verschwiegenen Gründe leicht errathen werden.[16]

Nur noch einige Hauptzüge von jener Darstellung der Welt, sofern sie das Sittliche unmittelbar angeht.

Es versteht sich, dass die einfachen Grundurtheile über den Willen*, zwar nicht als Formeln, aber als Beurtheilungen indivi-

---

* Man hat gegenwärtig Ursache, sich gegen den Verdacht zu schützen, als wolle man eine *neue* Sittlichkeit erfinden, und dadurch den strengen Forderungen der alten und ächten hohnsprechen. Darum mögen hier die bekannten Namen: *Rechtlichkeit, Güte, Selbstbeherrschung,* stehn. Die schärfere Bestimmung bleibt vorbehalten. Sie wird ihr Verdienst darin suchen, nichts Neues, aber das Alte deutlicher zu sagen.

---

[16] Von hier aus mag der Gedankengang dreier handschriftlicher Aufzeichnungen in den *ältesten Heften* (bei Hartenstein *Werke* XI, 466, 467, 468—470) überblickt werden.

„Zur Bildung des *sittlichen* Charakters gehört:

a) Der Mensch muss ohne Vergleich mehr mit den gesellschaftlichen Beziehungen, als mit sich selbst beschäftigt werden. Die Gesellschaft muss ihm als ein grosses Räthsel im Sinne liegen; darüber muss er sich vergessen. Dies geht ungleich leichter bei noch unverdorbenen Kindern, als herangewachsene Egoisten sich je vorstellen können, die sich einbilden, weil bei ihnen das liebe Ich Mittelpunkt alles ihres Dichtens und Trachtens ist, so sei das Natur des Menschen. (Und jeder Mensch hat doch auch Zustände, worin er, als contemplatives Wesen, die Dinge ohne Beziehung auf sein Ich sieht und ihren Zusammenhang alsdann als schön und hässlich, harmonisch oder widerstreitend, mit Beifall oder Missfallen beurtheilt. Niemand ist völliger Egoist; denn die ewige Selbstanschauung ist ein Märchen.)

b) Die Welt muss durch Ideen dargestellt werden; sonst führt die Anschauung des bloss Wirklichen auf Xenophons Ansicht [s. oben S. 14 Anm. 6]. Der Mensch muss in eine höhere Ordnung der Dinge versetzt werden; er muss die *Realität* dieser höhern Ordnung so nahe, so zweifellos vor sich sehen, sie so fest in ihrer Nothwendigkeit ergreifen als möglich; *alle Arten* dieser höhern Ordnung muss er kennen, um nicht durch eine später entdeckte, durch einen neuen Enthusiasmus, der früher gekannten geraubt zu werden. In allem praktischen Philosophiren werden uns die Ideen unvermerkt — wenn auch nur symbolisch — etwas Objectives. Das müssen sie auch dem Zöglinge werden. Aber es gilt, ihre Realität auch in dem *ausser* uns Vorhandenen so klar, so vielfach darzustellen, dass kein Zweifel darüber entstehen kann.

c) Der Mensch muss empfindlich sein gegen die ästhetischen Verhältnisse der menschlichen Willen. Damit er es werde, muss man sich mit ihm selbst in empfindliche Verhältnisse setzen. Damit sie empfindlich werden mögen, muss er sich selbst darin *frei* fühlen. Grundregel alles Umgangs zwischen Erzieher und Zögling.

d) Die Darstellung der ästhetischen Verhältnisse darf nicht kleinlich

dueller Fälle, eben wegen ihrer Einfachheit und absoluten Priorität schon dem Kinde nicht entgehn können, wofern ihm nur die Ge-

---

sein; sonst entsteht Empfindelei; sie muss ins Grosse gehen. Der Erzieher muss sich nicht gar zu wichtig machen; vielweniger den Zögling an seiner Einseitigkeit festhalten wollen, wenn dieser einen höhern Flug nimmt. — Die Rechtsverhältnisse in ihrer Nothwendigkeit und Ehrwürdigkeit muss man vor den übrigen gehörig hervortreten lassen."

„Wenn man Jemandem einen ehrgeizigen, einen egoistischen, einen leichtsinnigen, Alles geringachtenden Charakter anbilden wollte, wie würde man verfahren? Doch wohl alle dahin gehörigen Beispiele häufen, alle so auslegen, alle Betrachtungen so *endigen*, darin die Verwickelung *auflösen*, darin Ruhe und Befriedigung, in jeder andern Ansicht aber Misshelligkeit und Unhaltbarkeit finden machen. Und diese Unhaltbarkeit würde derjenige empfinden, der sich nicht *halten* könnte in andern Ansichten, dem sie nicht geläufig, nicht deutlich, nicht gewöhnlich wären, der vollends durch Tadel und Unfrieden mit den Umgebenden daraus gescheucht zu werden gewohnt wäre. Nun sind die Gänge des Räsonnements jedem rauh und verwirrlich, der sie nicht kennt, nicht vielfach durchsucht hat. Der Mentor kann gar leicht durch Sophismen Verhacke in den Weg stellen, wo er will, und dadurch den nach Auswegen suchenden Geist zwingen, wo er will, Halt zu machen. Hat nun früher Genuss Begierden zurückgelassen, hat Glanz und Blendung und Autorität jeder Art den Geist schon früher einmal stark gefasst, so wird der Lauf der Betrachtungen von selbst hier seine Ruhepunkte suchen, und nach dem misslungenen Versuch, ausser ihnen bequeme Standorte und gleichsam geistige Behausung zu finden, wird es jetzt *Princip, Auswahl,* Charakter werden, dass man hier bleiben müsse und wolle. — Angefochten werden kann freilich jeder solche Charakter, so lange der Verstand noch nachgiebig ist, durch neues Räsonnement, durch Beweise: die Verhacke seien übersteiglich, es gebe noch Wege ausser den durchlaufenen. Wer sich darauf einliesse, der könnte von einem verbildeten Charakter wieder gebessert werden. Der einzige unverbesserliche Charakter würde auf *völlige Umschauung* aller Verhältnisse gegründet sein; und dieser ist zugleich der einzig richtige; es ist der moralische selbst. Daher ist dieser, wenn er so gegründet wurde, auch der festeste von allen." [Vgl. *Allg. Päd.* Vorbemerk.]

„*Charakterbildung.* Charakter heisst hier: dauernde Bestimmtheit des Willens.

Der Mensch ist sein eigener Zuschauer. Daraus entspringt ein Verhältniss zwischen dem, was er unwillkürlich *ist* und *vermag*, und dem, was er mit Absicht sein und vollführen *möchte.* Eigentliches Wollen entspringt erst aus der Verbindung zwischen einem Verlangen und dem Bewusstsein (oder der Meinung) des Vermögens.

Verlangen und *Vermögen* muss dauernd zusammentreffen, wenn der Charakter bestimmt sein soll. Diese Befestigung und folglich der Charakter selbst wird am vollkommensten, wenn Verlangen und Vermögen gerade gleich stark sind. Mehr Vermögen, als Verlangen ist Rohheit, eine Negation für den Charakter; mehr Verlangen, als Vermögen ist Schwäche, und wieder Negation für den Charakter. Die Congruenz kann auch doppelt fehlen; Verlangen und Vermögen können gegenseitig zu eng und zu weit für einander sein.

Findet jenes Zusammentreffen statt, so befestigt sich der Charakter mehr und mehr durch die Wechselwirkung des Verlangens und Vermögens. Hingegen die nämliche Wechselwirkung, wenn beide nicht zusammentreffen, wird den Zustand des Gemüths fortdauernd verändern und zerrütten.

legenheiten von der Umgebung dargeboten werden. Es ist oft gesagt, und hoffentlich allgemein erkannt, dass die zärtliche Sorge

---

Soll das Zusammentreffen beständig sein, so muss jedes der beiden Zusammentreffenden für sich zur Beständigkeit und Einheit gediehen sein. Beständigkeit in dem, was der Mensch unwillkürlich ist, fühlt, vermag, hängt theils vom Temperament, theils von der gleichartigen oder ungleichartigen Lebensweise ab. Beständigkeit und Einheit in dem, was er mit Wahl und Besonnenheit verlangt, hängt ab von der Entschiedenheit der Geschmacksurtheile und von dem mehr oder minder systematischen Blick auf das Ganze der menschlichen Dinge.

Im allgemeinen soll der Charakterbildner die Natur hervortreten lassen, folglich dem Temperament nachgeben, doch das zu lebhafte unbemerkt im Kreise sich drehen lassen. Er soll einen gleichmässigen Fortgang des äusseren Lebens begünstigen; Revolutionen jeder Art wirken zunächst nachtheilig auf den Charakter. Er soll sowohl jedes einzelne Geschmacksurtheil rein und ungestört reifen lassen, als auch die allgemeine Schätzung des Werthes der Dinge zur Klarheit und Entschiedenheit zu bringen suchen. Endlich soll er das Gesetz der consequenten Befolgung einmal angenommener Grundsätze durchweg gelten machen.

Dies würde für alle Charakterbildung überhaupt gelten, in so fern sie bloss auf Festigkeit und innere Einheit des Charakters hinaussähe. Es ist aber hier um sittlichen Charakter zu thun. Im Begriff der Sittlichkeit entdeckt der analytische Blick sogleich die beiden scheinbar widerstreitenden Merkmale des *Gehorsams* und der *Selbstgesetzgebung*. Nicht einer, nur für den gerade vorhandenen Fall erfundenen Maxime, sondern einem allgemeinen Gesetze, das sich von jeder Willkür unterscheidet, gebührt der sittliche Gehorsam. Nicht von einer fremden Autorität, sondern von dem eigenen Willen müssen die Gesetze herrühren. Aber dieser eigene Wille darf auch nicht als sein eigener Tyrann erscheinen; der individuelle Wille darf nur den allgemeinen Willen sich aneignen. Der letztere ist eine Idee, die sich nirgends realisirt findet, der aber das ästhetische Urtheil über das Verhältniss menschlicher Willen sich theilweise annähert.

Es ist die Theilnahme, welche die mehreren Willen ergreift, das ästhetische Urtheil, welches sie formt; es ist das Denken, die Abstraction und Consequenz, wodurch die einzelnen Urtheile zu Maximen und Grundsätzen aufsteigen; es ist endlich eine stete Selbstbeobachtung und Selbstbeurtheilung, wodurch Sittlichkeit als Charakter in unserer Persönlichkeit sich befestigt.

Also Richtung des Geschmacks auf die Dinge der Theilnahme bereitet das Unwillkürliche des sittlichen Charakters. Das Absichtliche, was damit zusammentreffen muss, ergiebt sich aus der Anwendung der Consequenz und der Beobachtung auf jenes Unwillkürliche.

Aber Theilnahme, Geschmack, Consequenz und Beobachtung, einzeln genommen, waren schon Forderung der Vielseitigkeit. [*Allg. Pädag.* Buch II, Cap. 3.] In bestimmte Verbindung gesetzt lösen eben diese Forderungen zugleich das Problem der Charakterbildung. [Darüber in den Vorbemerkungen zur *Allg. Pädag.*] Fehlt etwas an der Verbindung, so bleibt der Charakter unreif, und die Sittlichkeit kommt nicht zur Herrschaft. Fehlt es an dem Stoffe der Verbindung, beschränkt sich die Theilnahme auf eine enge Sphäre, bleibt der Geschmack roh, verwirrt sich die Consequenz, so können sich zwar dennoch einzelne vortreffliche Charakterzüge, es kann sich eine achtungswerthe Einseitigkeit bilden. Aber der völlig durchgeführte Charakter muss mit völlig besonnener Vielseitigkeit ganz zusammenfallen.

In beiden kommt der Mensch zu der gleichen Einheit, zu einer ästhetischen Anschauung der Welt; welche dadurch, dass sie nicht

der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses, vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehn müssen; weil es nur beurtheilt, was es bemerkte, ja weil das, was es sieht, ihm das einzig Mögliche und das Muster seiner Nachahmung ist.[17]

Gesetzt, diese erste Bedingung sei erfüllt (oder späterhin erträglich ersetzt durch die wohlthätige Humanität eines nicht gemeinen Lehrers), wie schreitet von hier aus die Erziehung weiter? Sie *muss* den engen Kreis verlassen; sie zeigt die tadelnswürdigste Schwäche, wenn sie das Kind, das hier ausgelernt hat und weiter blickt und strebt, aus Furcht vor dem, was draussen ist, noch länger auf das Nächste beschränken will. — Aufwärts und abwärts hat sie fortzuschreiten. Aufwärts giebt es Einen Schritt; *nur* Einen, und nichts Höheres mehr. Abwärts — eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muss das *übersinnliche* Reich sich öffnen;

---

aus dem Mittelpunkte, sondern nur auf menschlichem Standpunkte möglich ist, dadurch, dass der Zuschauer sich selbst als Theil des Ganzen, und unter dem Gebot der allgemeinen Ordnung findet, zwar an ästhetischer Ruhe verliert, aber an moralischem und religiösem Nachdruck gewinnt, und eben dadurch die Moralität für die eigentliche Beherrscherin des menschlichen Gemüths erklärt.

Aus diesem Grunde und aus diesem Sinne ist die ästhetische Darstellung der Welt das Ideal der Erziehung."

[17] Hierher die denkwürdigen Aeusserungen Pestalozzi's in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* in den beiden letzten Briefen: „Ich frage mich, wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? und ich finde, dass sie hauptsächlich von dem Verhältnisse ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat."

Dass Pestalozzi auch die Fortführung jener ersten sittlichen Einwirkungen durch Unterricht im Auge hat, bezeugen die folgenden Stellen: „Menschheit, deine Kunst sollte Alles thun, beim Stillstehen der physischen Ursachen, aus welchen diese Gefühle bei dem unmündigen Kinde entkeimt sind, neue Belebungsmittel derselben zur Hand zu bringen und die Reize der neuen Erscheinung der Welt im wachsenden Kinde nicht anders als in Verbindung mit diesen Gefühlen vor die Sinne kommen zu lassen." Und weiterhin: „Es ist unbegreiflich, dass die Menschheit sich nicht dafür erhebt, eine lückenlose Stufenfolge aller Entwicklungsmittel meines Geistes und meiner Gefühle zu eröffnen, deren wesentlicher Zweck dieser sein müsste, die Vortheile des Unterrichtes und seines Mechanismus auf die Erhaltung der sittlichen Vollkommenheit zu bauen, die Selbstsucht der Vernunft durch die Erhaltung der Reinheit des Herzens vor den Verirrungen ihres einseitigen Verderbens zu bewahren und überall die sinnlichen Eindrücke meiner Ueberzeugung, meine Begierlichkeit meinem Wohlwollen und mein Wohlwollen meinem berichtigten Willen unterzuordnen." Damit ist in Pestalozzi'scher Gefühlssprache dasjenige verlangt, was Herbart als ästhetische Darstellung der Welt präcisirt und begrifflich ableitet, wonach des Letztern Aeusserung, ob. S. 100 zu berichtigen ist.

denn im Sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste![18] Aber nach der entgegengesetzten hin liegt die *Wirklichkeit;* und zeigt theils von selbst mit zudringlicher Sinnenklarheit ihre Mängel und ihre Noth, theils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht, und doch sehen muss, um als Mensch leben zu können.

Da aber die Contraste einander gegenseitig heben, und desto mehr, je weiter sie sich von der Mitte entfernen, so würde man leicht auf die Regel kommen: immer nach beiden Seiten zugleich, und gleichmässig, fortzugehn, um neben immer stärkerem Schatten immer stärkeres Licht nur desto glänzender hervortreten zu machen; — wenn nur der Weg nach beiden Seiten gleich offen wäre, und auf ähnliche Art fortliefe. —

Gott, das *reelle* Centrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Aelteste und Erste, bei dem alle Besinnung des, aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes, immer zuletzt anlangen müsse; um, wie im eignen *Selbst,* in der Feier des Glaubens zu ruhen. — Aber eben darum, weil das Höchste schon unter den *frühesten* Ge-

---

[18] Wie die einzelnen Ideen in den Familienverhältnissen ihre Stätte haben, ist erörtert in der *Allg. prakt. Phil., Werke* VIII S. 148. „Die Liebe bereitet sich eine vielförmige Herrschaft in den *Familienverhältnissen.* Diese haben sämmtlich das Eigne, in vervielfältigten Darstellungen die nämliche Persönlichkeit zu zeigen. Wer zur Familie gehört, findet sich abgebildet in den übrigen Gliedern; er rechnet sie zu sich selbst, als die *Seinigen,* er findet sich in ihnen geehrt und beschämt; und er scheint sich selbst zu vernachlässigen, wenn er sie fallen lässt, sie dem Schicksal und den falschen Zungen preisgiebt. Daher wenden sich die Glieder an einander; und dasjenige wird es dürfen, welches nicht zuvor das andere als fremd behandelte, noch auch ihm den Spiegel der Familienähnlichkeit trübte. Denn die zarte Sorge, den Angehörigen nicht als ihr verunstaltetes Bild zu erscheinen, ist die Grundlage der Familienpflichten, welche sich von der Idee des Rechts herschreiben. Und *da* gebührt sichs am meisten, diese Sorge zu übernehmen, wo das Verhältniss des Bildes zum Abgebildeten am deutlichsten hervortritt, nämlich in dem Verhältniss der Kinder zu den Eltern. Rückwärts, möglich zu machen, dass die Bemühung gelingen könne, ist die daraus entspringende Forderung von der entgegengesetzten Seite. Den Kindern gebührt diejenige Unterstützung ihres Daseins und ihrer Ausbildung, deren sie bedürfen, um sich ihrer Eltern würdig zu machen. Und durch alle Familienverhältnisse hindurch läuft der Anspruch, kein solches Vorbild aufzustellen, dem man nicht nachahmen dürfte. Das ist der Kreis der rechtlichen Betrachtungen; welchen die des Billigen sich anzuschliessen gewohnt sind; es kommen aber auch noch die des Wohlwollens und der Vollkommenheit hinzu, je nachdem man die Mehrern unterscheidet oder die Persönlichkeit des Ganzen als Eins auffasst; es ist eben desshalb auch die innere Freiheit in der Nähe und endlich alles, was zur beseelten Gesellschaft kann gerechnet werden. Schwebend zeigt die Familie der Betrachtung bald diese bald jene Seite und möchte einen Beifall verdienen, der zu reich ist für Einen Gedanken."

danken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll; und weil es, *als das Höchste*, nun ferner nicht mehr *erhöhet* werden kann: so ist Gefahr, man werde es, bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen, so *einfachen* Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehn; und langweilig darf *der* Gedanke, der unaufhörlich die menschliche Schwäche beschämt und tadelt, gewiss nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der speculirende Trieb es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. — Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten; um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf.[19]

---

[19] E. Moller bemerkt in dem Artikel „Herbart“ in Schmids *Encyklopädie* III, S. 418, dass an dieser Stelle „die Religion gewichtiger und in wesentlicherer Beziehung zur Sittlichkeit auftrete, als in den späteren Hauptschriften.“ Dem ist nicht so. Wenn hier Gott als „reelles Centrum aller praktischen Ideen“ bezeichnet wird, so ist der Ausdruck einem andern in der *Allg. Päd.* gebrauchten, worin die Idee Gottes „der Endpunkt der Welt und der Gipfel der Erhabenheit“ genannt wird, gleichbedeutend; dass den praktischen Ideen ihre Gültigkeit von Gott komme, also auch der Erziehungszweck über die Sittlichkeit hinausliege, kann nicht entfernt damit gemeint sein. Eine Aeusserung Herbarts vom Jahre 1800, in dem Vortrage *Ueber das Bedürfniss der Sittenlehre und Religion* (*Herb. Rel.* S. 260 f.) verbietet allein diese Annahme; dort heisst es: „Was wird die Religion — was die Sittenlehre bei solcher Abhängigkeit? Kann sie ihr frommen? Ist unsere Ueberzeugung von dem Dasein der Gottheit und der Würde dessen, was sein soll, so gleichartig? Bei den besten Menschen findet sich indessen nur eine Verbindung von beiden.“ (a. a. O. S. 266) — Die Forderung, dass der Gedanke an Gott zu den frühesten gehören soll, wird in der *Allg. Päd.* fast mit denselben Worten wiederholt. Die Ruhe des Geistes in der Feier des Glaubens erinnert, wie Moller mit Recht bemerkt, „an den Frieden, den das Christenthum lehrt und verkündigt,“ allein der Gedanke kehrt bei Herbart mehrfach wieder. In dem obengenannten Vortrage heisst es: „Die Sittenlehre gilt dem Handeln, die Religion der Ruhe“ (a. a. O. S. 269); in der *Allg. Päd.*: „Ueberhaupt soll der Geist feiern in der Religion,“ und „Alle bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhen.“ Vergl. auch *Werke* II, S. 57 f. und IV, S. 611. — Die oben im Text folgende Forderung, dass Erkenntniss und Theilnahme dem höchsten, festen Punkt entgegen geführt und in ihm verknüpft werden müssen, ist der *Allg. Päd.* durchaus nicht fremd, dort werden alle andern Interessen mit dem religiösen in Verbindung gesetzt; die Idee Gottes tritt an „das Ende der Natur“, das empirische Interesse wird zu „teleologischem Suchen“ bestimmt, das speculative auf die Idee der Vorsehung geführt; der Geschmack muss so ausgebildet werden, dass er „die Disharmonie, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung hervor geht, nimmermehr erträglich finde“; die Theilnahme an Menschen soll auf das Verständniss ihrer Abhängigkeit leiten, die Theilnahme für die Gesellschaft, die sich auf alles erstreckt „was Menschen gemeindet“ bereitet die Sinnensart, der die „Gemeinschaft mit Vielen, die Kirche, willkommen ist“, wenigstens vor. (*Allg. Päd.* Buch II, Cap. 5). — Decken sich auf diese Weise frühere und spätere Aeusserungen mit denen unserer Stelle, so kann nicht zugegeben werden, dass hier „Religion, wenn nicht identisch, doch congruent mit dem höchsten Zwecke der Erziehung, der Sittlichkeit, erklärt werde.“ Hier wie anderwärts hat für Herbart die

Aber es giebt ein Mittel, sie langsam zu ernähren, zu
auszubilden, und ihr eine unaufhörlich steigende Ver
sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoret
zugleich für das *einzige* gelten muss: — dies nämlich, sie fort-
dauernd durch *Gegensatz* zu bestimmen.

Und eben dies ist es auch, was jene andre Richtung der fortschreitenden Darstellung der Welt ganz von selbst herbeiführt.

[20]Aus Gründen, deren Nachweisung hier zu weitläuftig wäre, erhellt, dass der Unterricht zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen, von unten auf, jenem höchsten, festen Punkte entgegen zu führen habe, um endlich beide in ihm zu verknüpfen; — man kann diese Reihen durch die Namen: *Erkenntniss* und *Theilnahme*, unterscheiden. Die Reihe der Erkenntniss fängt natürlich an bei den Uebungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen; kurz, beim ABC der Sinne. Etwas schwerer würde es sein den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Theilnahme anzugeben, und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, dass dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng, und zu bald durchlaufen: die Sphäre der Erwachsnen ist *bei cultivirten Menschen* zu hoch, und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen *will*, wenn man auch könnte. Aber die Zeitreihe der *Geschichte* endigt sich in die Gegenwart, und in den Anfängen unsrer Cultur, bei den Griechen, ist durch classische Darstellungen eines idealischen Knabenalters durch die *homerischen Gedichte* ein lichter Punkt für die gesammte Nachwelt fixirt worden. Scheut man es nicht, die *edelste* unter den Sprachen vor der recipirten *gelehrten* Sprache im Unterricht vorangehn zu lassen: so wird man theils unzählige Schiefheiten und Verdrehungen in allen dem vermeiden, was irgend zur Einsicht in die Literatur, in die Geschichte der Menschen, der Meinungen, der Künste, u. s. w. gehört*, theils ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren es sich ganz bemächtigen,

* Dieser Gegenstand ist so wichtig und so reich, dass er ein eignes Buch erfordern würde. Der Verfasser schreibt hier nicht ohne sprechende Erfahrungen der Ausführbarkeit. Viele Gründe geben übrigens der Odyssee vor der Ilias den Vorzug. Aber nach zurückgelegtem zehnten Jahre würde dieser Anfang zu spät kommen.

Religion keine fundamentale, sondern nur eine accessorische Bedeutung. Vgl. Vogt im *Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd.* 1869. S. 225. Siehe auch die Anmerkung über die Arten des Interesse zur *Allg. Pädag.* Buch II Cap. 3 am Schlusse.

[20] Zu dem Folgenden vergleiche den vierten Bericht an Herrn von Steiger oben S. 54 und die *Ideen zu einem pädag. Lehrplan* oben S. 76—82; über Erkenntniss und Theilnahme *Allg. Pädag.* Buch II Cap. 3. Anmerkung.

und von wo aus es übergehn kann zu unendlich mannigfaltigen eignen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft, und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht.

Die früheste Bildung des kindlichen Gefühls müsste ganz verfehlt sein, wenn der, nach gestillter Freude am Unterhaltenden zurückbleibende, *sittliche* Eindruck jener alten Erzählungen irgend zweideutig sein könnte. Schon das Verhältniss der Fabel zur Wahrheit, und der Rohheit zur Bildung muss dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreise, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz — theils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, — theils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern und die er anbetet nach ihrem Beispiele: — dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltnen jugendlichen Gemüth gerade die umgekehrte Wirkung wie bei denen, welche vor der Langenweile gedehnter Religionsvorträge *Schutz* suchen bei Phantasien, mit denen sie dreist spielen dürfen, und *Ersatz* in Kunstübungen, woran sie ihre eigne Meisterschaft zu bewundern hoffen. — Der Knabe spielt in der Wirklichkeit; spielend realisirt er sich seine Phantasien. Wäre einer so unglücklich, dass er der Gottheit ihr unsinnliches Reich missgönnte und darin für seine Fictionen leeren Raum verlangte, der müsste wenig äusserliches Leben haben; man müsste seine Diät verbessern und seine gymnastischen Uebungen vermehren.

Aber die Welt, wie er sie betrachtet in den Stunden des Ernstes, dehne sich weiter und weiter; zwar immer gelegen zwischen den gleichen Extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weitre Fernen hinaus, damit Platz werde für die Menge der Charaktere, welche am Faden der Geschichte hereintreten, jeder beleuchtet, wo möglich, durch seine ersten classischen Beschreiber, sonst wenigstens durch den Schein, der von den reinsten Quellen des historischen Lichtes her sich verbreitet über die dunkleren Strecken. Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter athmet, sind der Erziehung wenig werth. Aber lehrt man die Sprachen der Schriften wegen, so ist es seltsam, wenn man den Schriften das Interesse nimmt durch vorgreifende Erzählungen im nüchternen Auszuge, vollends in dem albernen Tone, der die Kindlichkeit nachahmen möchte.[21] — Den neuern Zeiten gehört ein anhaltendes Studium des reifenden Jünglings; in der frühern Welt, hauptsächlich der alten, wird der Knabe mit Musse wandeln können, wenn er, wie er sollte, nur eben entwachsen der bedürfnissvollen Kindheit, seinen Homer anfing.[22]

---

[21] Anspielung auf K. Fr. Beckers damals neue und vielgelesene *Erzählungen aus der alten Welt* 1802—3.

[22] Nähere Auskunft giebt ein Fragment der *ältesten Hefte* (*Werke* XI.

„Jedem das Seine!“ Diesem Ausspruch werde *sein* Recht bei jeder Darstellung, Betrachtung, Beleuchtung der mannigfaltigen

---

S. 459), das hier seine Stelle finde: „Den Jugendunterricht in der *Geschichte* drückt die allgemeine Schwierigkeit, dass der Knabe sich nur nach Maassgabe seiner beschränkten Empfindungs- und Erkenntnisssphäre in die Zustände der Personen versetzen kann, welche auf der Bühne der Welt gehandelt haben. Wie er der Männlichkeit, ihren Gefühlen und Geschäften sich nähert, wie die Ideen steigen, wie die Combinationen der anwachsenden Erkenntnisse sich immer rascher vermehren, so kann auch der historische Unterricht in sehr schneller Progression sich beschleunigen. Hingegen der Anfang darf nur sehr langsam gehn und muss sich ganz nahe an die Individualität des Knaben halten, wie sie um die Zeit beschaffen ist, da er eben fähig wird, seine Theilnahme über die nächste Umgebung hinauszudehnen.

Der Knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen Blicks auf den Mann, und die heroischen Regungen des Knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden, noch zu verwildern, um vielmehr die Periode der Vernunft heranzunähern, idealischer Darstellungen solcher Männer, welche vollbringen, was der Knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der Uebergang zu einer höhern Ordnung verräth. Zugleich muss die Beschäftigung mit diesen Männern auch durch ihre äussere Form zu einem weit offenliegenden Fortschritt einladen.

Dies eignet die homerische Odyssee zur ersten historischen Darstellung fremder Sitten, entfernter Zeiten. Auch nur eine so umständliche, so höchst klare poetische Schilderung hat die Kraft, die Theilnahme des Knaben in dem weitentlegenen neuen Kreise zu fixiren.

Die fernere griechische Geschichte ist durch ihre Mannigfaltigkeit und durch ihre classischen Beschreiber vorzugsweise fähig, die ersten historischen Hauptbegriffe, gleichsam die Formen aller Geschichte darzureichen; so wie die Sprache schon ihrer Schwierigkeit wegen die erste für den Unterricht sein sollte; und wie ihre Schriftsteller als die Gründer des besten Theils unserer heutigen Literatur, den unentbehrlichsten Aufschluss darüber enthalten.

Weiterhin können mehrere Darstellungen der Geschichte einander unterstützen. Man kann zu gleicher Zeit einen universalhistorischen Hauptfaden von den Griechen aus gerade fortlaufen lassen, und zugleich in andern Lehrstunden auf Nebenwegen umherstreifen; man kann zugleich biographisch, ethnographisch und teleologisch verfahren und man kann eben durch diese Mannigfaltigkeit alle einseitige Ansicht der Geschichte am sichersten vermeiden. Wer übrigens schon früh mit Zahlen und Combinationen vertraut wurde, dem wird die Chronologie das Gedächtniss nicht besonders beschweren, sie wird, wie sie soll, als festes und doch unbemerktes Gerüst, das Ganze tragen.

Immer bleibt die Hülfe der Poesie nöthig, um die entfernten historischen Objecte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären. Aber dazu ist neuere, wohl gar schlechte Poesie nicht geeignet; nur in seiner eigenen Poesie stellt jedes Zeitalter sich dar. Diejenigen Kunstwerke, worin das Charakteristische ihrer Zeit sich recht klar abspiegelt, sind dem Erzieher des sorgfältigsten und überlegtesten Gebrauches werth. Indem er übrigens den Zögling übt, Poesie *als* Poesie zu schätzen, wird er die Verwechslung mit reiner Geschichte nicht zu fürchten haben.

In dieser soll der Jüngling immer weniger Menschen, als vielmehr Menschheit dargestellt erblicken. Dass es eine und dieselbe menschliche Natur sei, die durch so viele Verwandlungen laufe, soll ihm gelten wie ein Aufschluss über seine eigene Person. Bewegt von der fürchterlichen Mög-

Charaktere. Das Reinliche, das Saubere, das jede ächte Poësie zeigt, wenn sie Individualitäten aufstellt und gruppirt, dies, wo nicht nachzuahmen, so doch es aus ihren Händen dankbar zu empfangen und sorgsam zu benützen, ist die erste Pflicht des Erziehers. Aber *das* Gemälde, was Er aufstellen soll, hat keinen Rahmen; es ist offen und weit, wie die Welt. Daher *fallen* hier alle Eigenheiten, wodurch sich die Gattungen der Poësie unterscheiden; und nackt und bloss steht jedes Schwache und jedes Schlechte, was sich sonst mit der Absicht des Kunstwerks entschuldigt. *Das Gewissen geht mit in die Oper!* wie sehr immer der Dichter protestire. *Ihn bannt* der Erzieher aus seiner Sphäre, gestützt auf Plato's Ansehn, — wo nicht die Wahrheit, die Deutlichkeit des Schlechten zur Läuterung des Bessern, zur Erhöhung des *Guten* dienen kann und dienen will.

Indem nun durch die Lectüre der Dichter und Historiker, durch wachsende Menschenkenntniss, und durch moralische und Religionsvorträge, die den vorher gelieferten Stoff verarbeiten helfen, sich fortdauernd die sittlichen Unterscheidungen schärfen; die Beobachtung der Nüancen der Charaktere, und die Schätzung ihrer *Distanzen* nach sittlichem Maass sich berichtigt; und eben dadurch die Elemente der praktischen Idee von Gott an Klarheit und Würde stets gewinnen: tritt, von der Seite der *Erkenntniss* her, in steigender Deutlichkeit, der Begriff der *Natur* hervor, als des Systems der Kräfte und Bewegungen, die, im einmal angehobnen Gange streng beharrend, von Gesetz und Ordnung und von scharf bestimmtem Maass das Muster uns vorzeichnen. — Wie mangelhaft wäre die Darstellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das *Gegebene* befasst, wie fabelähnlich schwebte sie im luftigen Gedankenraum, wenn man die Natur ausliesse! Und wie schlecht würde sie dem Geist des vernünftig gestalteten Lebens entsprechen! Glaubt man, allein durch die sittlichen Ideen handeln zu lehren? — Mitten in der Natur steht der Mensch, selbst ihr Theil, im Innersten durchströmt von ihrer Macht, erwiedernd die äussere Gewalt durch seine eigne, nach *seiner* Art, nach *seinem Wesen,* erst denkend, dann wollend, dann wirkend. *Durch seinen Willen* geht die Kette der Natur. Aber *an Einer* bestimmten *Stelle* für Einen bestimmten Willen! *Dies Schicksal,* entsprungen einzig aus der *Individualität der Lage*, die jedem bestimmten Exemplar der Gattung unvermeidlich eine eigne ward, — entgegengesetzt der Abkunft vom höchsten Plan der Natur, welchen *für die Gattungen zunächst* die

---

lichkeit des Irrthums und der Verderbniss, selbst noch rein und voll Kraft, und ausgerüstet mit dem, was sicher ist im menschlichen Denken, und innig vertraut mit dem zweckmässig geordneten, ewigen Wirken der äusseren Natur, — so ist er fähig und reif, zur Theilnahme an dem Ganzen der Menschheit sich frei und fest zu entschliessen, und, was bis dahin nur nachgiebiges Gefühl war, zum bewussten Wollen zu erheben.“

allgemein ordnende Vorsehung entwarf: — dies Schicksal ist die Noth, welche den Menschen drängt; es ist *diese* Noth, die er ***nothwendig sehen*** und ***bedenken*** muss, um seine Schritte, und das *Maass* seiner Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig zu bestimmen. Denn die sittliche Idee ruft zwar dem Geschlechte, aber sie verstummt dem Einzelnen, so fern er einzeln ist; sie weiss Nichts von seiner nächsten Schranke; sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht; — sie will ihn am Ziele, er ist auf dem Wege, aber sie weiss nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen. Sich und seine Kräfte und die nächsten Kräfte, die ihm helfen, muss der Mensch kennen, und *anerkennen* ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll *nach ihrem Maass.*

Dies Schicksal ist *nicht* jene *alte μοῖρα*, jene Verderberin des Lebens, jenes reine Widerspiel alles Geistes.*

---

* Das neueste Wiedererscheinen der *μοῖρα* ist ein Triumph für die alten Dichter. Ihre poetische Allgewalt konnte den Klotz, den ein uralter Volksglaube ihnen aufdrang, so anbringen, dass neuere Meister auf den Wahn geriethen, an ihm hänge die Kunst![23] — Welche Kunst, die irgend bestimmte Principien hat, zählt das völlig Ungestaltete, aller Gestaltung *völlig Unempfängliche* (dies würde eine metaphysische Erörterung des *Begriffs* zeigen) unter ihre Elemente? Welche Kunst duldet ein Element, das, allen den übrigen Elementen völlig heterogen, daher aller rein gestimmten Verhältnisse gegen dieselben, — aller *Intervalle* völlig unfähig, nur als absolute Störung unauflösliche Missklänge erzeugen kann? Und welcher gebildete Mensch nimmt herzlichen Antheil an einer Trauer, die auf einem längst verworfenen *Unbegriff* beruht? — Beide, das absolute Schicksal und die absolute Freiheit, sind gleich alte Reste der Rohheit, und gleich arge Scandale, wie für die Theorie, so im Reiche des Geschmacks. Werden sie aufs Beste gebraucht in einem Kunstwerk, so helfen sie, vielleicht wider den Willen des Dichters, ewig nur zum *Rahmen* des Gemäldes, indem sie die Scene, die Zeit, die Ansicht der handelnden Personen, folglich die *Voraussetzungen* und *Grenzen* bestimmen, innerhalb deren man für diesmal die Darstellung des Schönen erwarten darf.

---

[23] Es sei erinnert, dass 1803 Schillers *Braut von Messina* in Weimar die erste Aufführung fand und ein allgemeines lebhaftes Für und Wider laut wurde. Vgl. Hettner *Gesch. d. d. Lit.* III, 2, S. 319 f. Im Uebrigen äusserte sich Herbart anerkennend über das Stück. *Werke* I. S. 579. Ueber das Schicksal äussert sich Herbart in dem *Entwurf zu Vorl. über d. Einl. in d. Phil.* 1807. *Werke* XII, S. 110: „Die Alten und ihre Dichter setzten das Schicksal über die Götter; warum wohl machten sie es nicht selbst zu einer Gottheit? Dies lag in dem Begriff selbst, den sie vom Schicksal hatten. Das Schicksal ist Vorherbestimmtheit ohne allen Sinn und Verstand; es hat weder Willen noch Kraft, denn sonst liesse sich die letztere getheilt oder vervielfältigt denken; bei jenem wäre die Frage, ob nicht ein anderer Wille, bei Verstand und Klugheit, entgegenwirken könne. Solche Vorherbestimmtheit nehmen die Alten als vorhanden an; aber Zeus und die andern Götter konnten sich selbst nicht widersetzen, obgleich sie wussten, was werden würde, diese Einsicht wird *ihnen* zugeschrieben; das Schicksal selbst wusste nichts.“ Die metaphysische Erörterung des Begriffes giebt Herbart im *Lehrbuch zur Einl. in d. Phil.* § 129. *Werke* I. S. 208, wo er das Schicksal als mit dem absoluten Werden identisch nachweist.



Den sittlichen Menschen vermag es nicht zu bedrängen. Denn er verlangt nicht, dass in seinem Individuum sich die Menschheit, sich die Vernunft vollende! Er kommt der Vorsehung entgegen; *er sucht ihrer Sorge für die Gattung sich anzuschliessen;* er vernimmt den Aufruf, das Eingeleitete fortzuführen; er begreift: die Theodicee sei der *That* der Menschen überlassen. —

Aber wo bleibt die Erziehung? Wie kommt der Zögling zur Einsicht in diese Folgen seiner Individualität? — Diese Frage winkt zum Schluss. Denn der Mensch sieht sich bald als Natur, wenn er nur erst Natur überhaupt kennt. Es ist aber Niemand aufgelegt, in die strenge Gesetzmässigkeit der Natur sich hineinzudenken, dem nicht die strenge Disciplin der *Mathematik*, zugleich mit ihren Aufschlüssen zu Theil ward.

Und noch vor der Forschung nach den Gesetzen, bedarf es der scharfen *Auffassung* des *Gegebenen.* Es bedarf überhaupt der Aufmerksamkeit, der Hingebung an das Vorliegende. Es bedarf einer frühen Zucht für die schweifenden Gedanken, einer frühen Gewöhnung zum genauen Fortführen und Vollenden angefangener Arbeit. Hier ist die Sphäre der Betrachtungen, die schon in der Einleitung zur gegenwärtigen Schrift ihre Stelle gefunden haben. — — —

Bleibe es nun immerhin dem geneigten und denkenden Leser überlassen, diese Umrisse zu verbinden und auszufüllen. Es soll nicht scheinen, als wäre hier ein Ganzes geliefert. Aber es sollte hervorgehn, dass es sich noch wagen lasse, gewisse Systeme, die der Erziehung nie frommen können, wenigstens da, wo von Erziehung die Rede ist, zu ignoriren. Dem Tadel derselben sei das hier Vorgetragene, für eine Weile, preisgegeben. Es ist hoffentlich nicht neu und nicht alt genug, um Jemandem Lust zu machen, es auf fremde Theorien zu reimen, und es besser als der Verfasser selbst verstehn zu wollen. Sonst würde er erklären müssen, dass er es für eine schlimme Probe, nicht des Scharfsinns, sondern des Schwachsinns halte, wenn Jemand die eigenthümlichen Behauptungen verschiedener Denker gern zusammenschiebt, — und vor allem, dass er sich von keinem verstanden glauben wird, dem es noch ein Räthsel ist, wie Determinismus und Sittlichkeit zusammen bestehen können.[24]

---

[24] S. oben S. 255. In welchem Sinne Herbart den Determinismus vertritt, ergiebt die ganze Abhandlung, doch finde hier noch eine directe Erklärung ihre Stelle. „Die Ansicht [von Leibnitz, die Herbart zurückzurufen strebt] ist vollkommen deterministisch, nur ohne den Missverstand, den fast jeder, so wie er das Schreckwort, Determinismus, vernimmt, daran zu heften pflegt; als ob nämlich dadurch das Wollen geläugnet, das Ueberlegen und Beschliessen für Schein und Täuschung erklärt, die sittliche Beurtheilung selbst für eine fremde Eingebung erklärt würde. Wer *das* unter Determinismus versteht, der sagt mit Recht, dass dadurch die Sittlichkeit als

Andere, die so abstracte Untersuchungen etwa nicht gern in Gesellschaft des ABC der Anschauung sehn, sind gebeten zu bedenken: dass es doch wohl nützlich sein könnte, wenn einmal eine pädagogische Schrift Veranlassung giebt, die Weite der Erziehungssphäre und die Grösse der noch vorliegenden Aufgaben nach der *Distanz* zu schätzen, die man durchlaufen müsste, um von dem Niedrigsten aufzusteigen zum Höchsten; und in die man hinausblicken soll, weil man das Letzte vorbereiten muss durch das Erste.

---

eine Chimäre dargestellt werde, denn diese beruht ohne allen Zweifel auf dem Selbst-Urtheilen und Selbst-Wollen. Wer aber von keinem andern, als einem solchen Determinismus, einen Begriff hat, der muss noch keineswegs zum reifen Nachdenken über diesen Gegenstand gekommen sein. Denn es heisst gewiss nicht, die sittliche Beurtheilung läugnen, wenn man behauptet, sie geschehe mit Nothwendigkeit; vielmehr ist Jedermann, und mit Recht, überzeugt, dass unsere sittlichen Urtheile zwar mit *unsrer eigensten* Thätigkeit, aber zugleich mit einer *völlig gebundenen* Thätigkeit gefällt werden, indem wir *nicht anders können,* als das Gute für gut, das Böse für bös erklären und erkennen. Eben so wenig aber heisst es das Wollen und Beschliessen läugnen oder für Schein erklären, wenn man behauptet, dass nach psychologischen Gesetzen, also zwar nicht durch eine äussere Gewalt, wogegen die Seele sich leidend verhielte (ein völliger Ungedanke), aber durch die Vorstellungen selbst, in welchen die Seele lebt, sofern sie Kräfte und zwar die einzigen Seelenkräfte sind, alles Wollen, welches selbst nur ein modificirtes Vorstellen ist, sich unfehlbar erzeuge und weiter wirke und selbst wiederum neues Wollen theils hervorrufe, theils zurückhalte und unterdrücke. Nach dieser Ansicht ist die Seele gerade so thätig und gerade so selbstthätig, als irgend etwas in der Welt thätig und selbstthätig sein kann; ja unser eignes Wollen bleibt noch immer der höchste Typus, nach welchem wir uns überhaupt irgend eine Thätigkeit denken können.“ *Werke* IX, 9.

VIII.

ÜBER DEN
STANDPUNKT DER BEURTHEILUNG
DER
PESTALOZZI'SCHEN UNTERRICHTSMETHODE.

Eine Gastvorlesung gehalten im Museum zu Bremen.

1804.

Vorbemerkungen.

Die Pestalozzi'schen Bestrebungen hatten in Bremen einen fruchtbaren Boden gefunden. Sowohl Smidt, der Bremische „Scholarch" (oben S. 3), als der Prediger Joh. Ludw. Ewald waren für die Einführung der neuen Methode thätig; auf Betrieb des letzteren wurde Blendermann, ein Zögling des Bremischen Waisenhauses, zu Pestalozzi geschickt und nach seiner Rückkehr ihm die Einrichtung der Elementarklasse am reformirten Gymnasium übertragen. Auch dachte man an die Berufung eines Pestalozzianers; Herbart selber schrieb desshalb in Smidts Auftrage nach Burgdorf. Ewald, dessen Eifer hauptsächlich von Herbart angefacht worden, hielt den Bremern öffentliche Vorlesungen über das neue System (*Herb. Rel.* S. 147, Eilers *Wanderung durchs Leben* I, S. 358, Ewald *Geist der Pest. Bild. method.* Vorrede).

Noch vor die letztern fällt Herbarts Gastvorlesung, welche zugleich als Broschüre erschien. Es ist derselben anzumerken, dass sie nicht länger vorbereitet worden ist. Dass die „unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt", die rechte Ergänzung für die Pestalozzi'sche wäre, ist Herbarts ernstliche Meinung nicht; in der exacteren Darstellung des Aufsatzes über *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,* hatte er die ästhetische Darstellung der Welt als die Ergänzung der Uebungen mit Wort, Form und Zahl bezeichnet, dagegen die unterhaltende Methode gebührend zurechtgewiesen (oben S. 100 u. 92 Anm. 5); auch die Behauptung, es komme beim Unterricht zunächst darauf an, dem Knaben Erfahrung zu geben, nicht, vorhandene zu verarbeiten, hätte er bei sorgfältigerer Darstellung modificirt, da er ja neben dem synthetischen Unterricht, welcher „aufbaut", einen analytischen, welcher verarbeitet, fordert und letzteren dem erstern einige Schritte vorausgehn heisst (oben S. 270. 291 u. 234 nebst Anm. 5). (Zu seinen Aeusserungen über die Pestalozzi'sche Methode überhaupt sind ausser dem Aufsatze in der *Irene,* der Einleitung und Nachschrift zum ABC der Anschauug die Fragmente aus den Vorlesungen vom Winter 1807/8, (unten X) und die Recension über Schwarz's *Erziehungslehre* (im zweiten Bande dieser Ausgabe) zu vergleichen).

Trotzdem ist der kleine Vortrag von bedeutendem Interesse. Dass hier die Nothwendigkeit der Erziehung nachgewiesen wird, wurde schon oben S. 27 Anm. 12 bemerkt, womit zu vergleichen S. 284; auch ist die Richtigstellung des damals besonders beliebten Vergleiches

der Erziehung mit der Gärtnerei beachtenswerth; am bedeutsamsten aber ist, dass die psychologischen Ansichten Herbarts hier deutlicher als in den früheren Schriften heraustreten. In dem Buche über das ABC der Anschauung wendet Herbart die gangbaren Ausdrücke: Einbildungskraft, Verstand, Herz noch unbedenklich an (oben 120. 134. 136.) (wiewohl die ihm eigenthümlichen Ansichten von der Anschauung, oben S. 110. 115, und Apperception, oben 118† zum Ausdruck kommen); hier erklärt er jene Bezeichnungen für ungefähr und schwankend, eröffnet also die Polemik gegen die Seelenvermögen, die ihn später so oft beschäftigte; in dem Aufsatze *Ueber die ästhetische Darstellung* wird des Wollens wiederholt gedacht, ohne sein Verhältniss zum Vorstellen anzudeuten, hier wird, wenngleich nur im Vorübergehen, das Wollen als „gehemmtes, sich wieder aufarbeitendes Vorstellen“ bestimmt.

Wie der letztgenannte Aufsatz auf das Verständniss der ethischen, so kann der vorliegende auf das der psychologischen Grundanschauung der *Allgemeinen Pädagogik* vorbereiten.

Ueber

den Standpunkt der Beurtheilung

der

Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode.

Ein Durchflug, wie mein jetziger durch Bremen, giebt zwar nicht die Zeit, um einen öffentlichen Vortrag regelmässig auszuarbeiten. Aber es ist mir eine freundschaftliche Aufforderung entgegengekommen, der ich um so lieber entsprochen habe, da ich schon vor einigen Jahren Gelegenheit hatte, die Nachsicht des hier versammelten verehrlichen Publicums an mir selbst zu erfahren.[1]

Nicht bloss eine Vorlesung überhaupt ist von mir verlangt worden; man hat mir auch das Thema aufgegeben. Ich soll von der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode sprechen. Ueber diesen Gegenstand ist nun schon so viel gesprochen und gehört, das Publicum ist durch leeres Posaunen zu so hohen Erwartungen gespannt, und durch die trockenen Elementarbücher so *leicht* abgeschreckt, — ich selbst habe schon bei so vielen Gelegenheiten mündlich und schriftlich mich darüber erklärt, dass es wenigstens für mich wohl endlich Zeit sein möchte, von dieser Sache zu schweigen. Indess, da ich mich doch einmal dahin gebracht sehe, Sie mit rhapsodisch hingeworfenen Gedanken unterhalten zu müssen, so lässt sich denn auch das Vielbesprochene wohl zum Anknüpfungspunkt benutzen, von wo eine freie Ideenassociation ausgehn mag, die vielleicht ein gutes Glück auf interessante Punkte hintreiben wird; denn solcher liegt hier gewiss eine Menge in der Nähe.

Es ist der Pestalozzi'schen Sache selbst nicht gut, wenn man den Blick gar zu starr auf sie allein hinheftet. Sie hängt in dem Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er nie deutlich ausspricht. Männer, die ein gar zu spätes Alter erwarten, ehe sie ihre Wirksamkeit beginnen, haben

---

[1] Im Jahre 1800 hielt Herbart im Museum zu Bremen vier Vorträge *Ueber das Bedürfniss der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältniss zur Philosophie*, abgedruckt in den *Herb. Rel.* S. 266—275, woraus oben S. 290 Anm. 19 Einzelnes mitgetheilt wurde.

gewöhnlich das Schicksal, dass sie sich aus der Menge ihrer angehäuften Ideen und Absichten nicht mehr herausfinden können. Der nun verewigte Kant[2] hätte gewiss die lästige Weitschweifigkeit seiner Schriften vermieden, wenn er zu einer Zeit hervorgetreten wäre, wo seine Untersuchungen ihm selbst noch neuer waren, wo er leichter jede einzeln dachte, wo er noch nicht so viel Terminologie dazu erfunden hatte. Das Bedürfniss, Alles mit Namen und Kunstworten zu bezeichnen, wird erst dann lebhaft, wann die Masse dessen, was vorliegt, zu gross wird, um das Einzelne an seiner eignen Gestalt deutlich zu erkennen und zu unterscheiden. — Bei Pestalozzi kommt noch hinzu, dass es ihm zu sehr an wissenschaftlichen Hülfsmitteln fehlte, und vielleicht noch mehr an der nöthigen Kaltblütigkeit, um das wissenschaftliche Handwerkszeug zu gebrauchen, die gelehrten Specereien gehörig zu kochen und zu mischen, und ordentliche Recepte zu schreiben, wie wir Andern ihm seine Kunst nachmachen sollen. Freilich musste er sich denn doch endlich dazu verstehn, uns wenigstens Einiges von seiner Methode in bestimmten Schulformeln darzustellen, wenn er je auf Verbreitung dieser Methode hoffte. Das aber ist nun auch mit solcher Steifheit geschehn, dass man den, ehemals so beliebten, und wegen seiner schönen, lebendigen, anziehenden Schreibart so gepriesenen Pestalozzi, den Verfasser von Lienhard und Gertrud, in einen Schulpedanten, in einen gemeinen Rechenmeister verwandelt glaubt, der sich darin gefällt, ein dickes Buch mit dem Einmal-Eins zu füllen! Auch hier dringt sich mir wieder die Vergleichung mit einem sehr berühmten Philosophen auf. *Fichte,* der durch einige anonyme Schriften[3] sich so viele feurige Anhänger und eben so feurige Gegner erworben hatte, die nur darin übereinkamen, die Kraft und Klarheit seiner Sprache erstaunenswürdig zu finden, — dieser nämliche Fichte erschien als der ärgste, dunkelste Scholastiker, sobald er seine Wissenschaftslehre verfasste. Sonderbar in der That, dass gerade die lebendigsten Menschen den allertrockensten Ton annehmen, wenn es ihnen recht darum zu thun ist, sich rein auszusprechen. Goethe sagt einmal: wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste![4] Man sieht, dass dies auch umgekehrt gilt; dass das höchste Leben sich in das tiefste Denken hinabzustürzen eine eigne Neigung und Fähigkeit hat.

---

[2] Er war am 12. Februar 1804 gestorben.

[3] Die *Kritik aller Offenbarung* von 1792 und die *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas,* sowie die *Beiträge zur Berichtigung der Urtheile des Publicums über die französische Revolution* von 1793.

[4] Nicht von Goethe, sondern von Hölderlin rührt der Ausspruch her: es lautet dessen Gedicht *Sokrates und Alkibiades* (1799): „Warum huldigest du, heiliger Sokrates, Diesem Jünglinge stets? Kennest du Gröss'res nicht? Warum siehet mit Liebe, Wie auf Götter, dein Aug' auf ihn? — Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste, Hohe Tugend versteht, wer in die Welt geblickt, Und es neigen die Weisen Oft am Ende zum Schönen sich.“

Wenn nun das, was aus dem Leben kommt, wieder zum Leben führt, so möchten die trockenen Methoden wohl nur ein dunkler Durchgang sein, *vom* Lichte *zum* Lichte! So möchte die Gewalt, womit jene Männer ihre eigne Kraft bändigten, der Zwang, den sie ihrer Phantasie anthaten, vielleicht ganz wohlthätig auch auf junge Leute und Knaben wirken, wenn man sie einer ähnlichen Anstrengung aussetzte! Darauf beruht ja am Ende die ganze Erziehung, dass der biegsame Knabe, dass das zarte Kind sich schon früh die geistigen und körperlichen Bewegungen geläufig machen, die wir aus allen Versuchen und Bemühungen der Männer seit vielen Jahrhunderten als das Beste und das Zweckmässigste herausgesucht haben! — Das Beste und Zweckmässigste! Hier liegt der Stein des Anstosses! Das eben frägt sich, ob Pestalozzi's Formeln besser und zweckmässiger seien, als die freundliche, bunte Unterhaltung, die man nur eben so glücklich in die Schulen eingeführt zu haben sich freute.[5] Das eben frägt sich, ob es besser sei, die Kinder Monate lang den menschlichen Körper beschreiben zu lassen, den sie unaufhörlich mit sich tragen, als ihnen die nützlichen und angenehmen geographischen Kenntnisse beizubringen, wodurch sie Begriffe von der Welt, von ihrer Grösse und Schönheit bekommen u. s. w. Hier, meine hochzuverehrenden Herrn, muss ich vor allen Dingen aufs Lebhafteste gegen die Stellung der Frage protestiren. Dies *Ob* und *Oder* ist keineswegs *meine* Art, die Sache zu betrachten. *Eins muss das Andre nicht ausschliessen;* das ist der Hauptsatz, auf den ich dringe. Indessen, damit ich nicht zu ernsthaft werde, will ich mir, als einem Reisenden, die Erlaubniss ausbitten, eine kleine Reise von hier in ein andres Gebiet zu machen, — in ein Gebiet, mit welchem die Erziehungskunst ganz nahe zusammenzugrenzen das Glück oder das Unglück hat, wie Sie wollen: — ich meine das Gebiet der Philosophie.

Lassen Sie uns zuvörderst einen Blick werfen auf das Mannigfaltige, was sich in dem Gemüth eines erwachsenen Menschen beisammen findet. Es besteht aus Kenntnissen und Einbildungen, aus Entschliessungen und Zweifeln, aus guten, schlimmen, stärkern, schwächern, bewussten und unbewussten Gesinnungen und Neigungen. Es ist anders zusammengesetzt bei dem gebildeten, anders bei dem ungebildeten Manne; anders beim Deutschen, als beim Franzosen, Engländer, beim Türken, Neger und Samojeden. *Wie* es zusammengesetzt sei, das bestimmt die Individualität des Menschen. Die Erziehung will daran bauen, und bessern, sie weiss nur nicht recht, wie sie es angreifen solle, und wie viel sie sich zutrauen dürfe. — Nun frage ich: trägt der Mensch das Princip seiner Bildung in sich selbst, so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? oder entsteht die Construction seiner

---

[5] S. oben S. 92 u. Anm. 5.

Individualität erst im Verlauf des Lebens? Das Letzte wäre ungefähr so, als ob, unter gehörigen Umständen, eine Flechte während ihres Wachsens sich zum Moose vervollkommnete, das Moos allmählich zum Grase, das Gras zur Staude, die Staude zum Fruchtbaum werden könnte, oder auch umgekehrt; wobei man annehmen müsste, dass keine von diesen Organisationen etwas in sich Geschlossnes wäre, sondern dass äussere Zufälle eben so auf den ganzen innern Bau des Gewächses wirkten, und ihn veränderten, wie in der That die Kunst des Gärtners manche Blumen verändert, die gefüllt werden, da sie doch von Natur einfach waren u. s. w. Die Gartenkunst wäre bei jener Annahme eine viel grössere Kunst, wie sie jetzt ist, von ihr würden wir die regelmässigen und schönen Gestalten der Gewächse fordern; und weil die Gärtner denn doch Menschen wären, so würden sie ohne Zweifel auch manche Schuld der Vernachlässigung oder gar des Verderbnisses auf sich laden, die man ihnen nicht so leicht verzeihen würde, weil ein so sinnliches Ding, wie eine Pflanze, jede angenommene Missgestalt gleich allen Augen verräth. Man würde aber dann auch, je nach dem Geschmack der Menschen, andere Blumen und Bäume in Deutschland, andere in Frankreich, und andere in England finden; und jede Nation würde sorgfältig auf den Zuschnitt ihrer Bäume halten; gerade so sorgfältig wie jetzt die Väter ihre Söhne, und gute Patrioten den jungen Anwuchs ihrer Landsleute nach ihrer Idee oder gar nach ihrem Bilde zu ziehen suchen.[6] — Nachdem ich mich

---

[6] Auf den schielenden Vergleich der Erziehung mit der Gärtnerei kommt Herbart in dem Vortrage *Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft* noch einmal zu sprechen. Es heisst dort (*Werke* IX, S. 212): „Es ergiebt sich aus dem System aller Vorstellungen . . . eine bestimmte Assimilationsweise für neu hinzukommende Vorstellungen, sammt den aus ihnen entstehenden Gefühlen und Begierden; aber jede Assimilation verändert zugleich das Assimilirende, und giebt dadurch den künftigen Assimilationen eine neue Richtung. Hierauf beruht die M ö g l i c h k e i t d e r E r z i e h u n g, v o n d e r m a n s e h r u n r i c h t i g e B e g r i f f e h e g t, w e n n m a n s i e d e r G ä r t n e r e i v e r g l e i c h t; denn während die letztere bloss die vorbestimmte Evolution der Pflanzen fördert, greift die erstere allerdings in das Innere des Keimes ein, indem sie dem Menschen Gedanken, Gefühle und Bestrebungen einimpft, die er ohne sie niemals erlangt hätte. Darum wird ein junger Neuseeländer, den wir in Europa erziehen, zwar nicht völlig Europäer werden, aber auch nicht völlig Neuseeländer bleiben; jenes nicht, weil sein Geist, als er zu uns kam, schon ein Analogon von organischer Bestimmtheit erlangt hatte; dieses nicht, weil die Organisation des Geistes nicht die Festigkeit der eigentlichen Organismen hat, sondern sich nach neuen Eindrücken innerlich umändert."

Vgl. auch *Werke* VII, S. 68, wo Herbart des Irrthums gedenkt, „dass die sogenannten menschlichen Anlagen ein *organisches,* nach innern Gesetzen sich entfaltendes, Ganzes, bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andre Entwicklung, als die ihm ursprünglich eigne, aufdringen könne. Diese Vorstellung wird von den Erfahrungen begünstigt, welchen gemäss mancher Zögling ein ganz anderes Gewächs wird,

verständlich gemacht zu haben hoffe, gehe ich zu meiner Frage zurück. Ist der Mensch ein solches Ding, das seine künftige Gestalt mit auf die Welt bringt, oder nicht? In Rücksicht auf seinen Körper ist er es ohne Zweifel; aber darnach fragen wir nicht. Die Rede ist vom Geiste, vom Charakter, von dem Interesse, von der ganzen Sinnesart. Hier kommt uns nun ein Haufen von Meinungen entgegen. Die Natur giebt das Temperament, sagen die Einen; der Mensch ist von Natur gut, sagen die Andern; aber durch die Erbsünde ist er böse geboren, fügen die Dritten hinzu. Er wird Alles durch Erziehung, meint ein Vierter; er macht und setzt und bestimmt sich selbst, rufen die neuesten Systeme, und vergessen dabei, dass sie selbst an andern Orten die ganze sinnliche Existenz (sowohl für den innern als äussern Sinn) für ein reines Product der Naturnothwendigkeit erklärt haben und erklären mussten.[7] Mit den Letztern ist am leichtesten fertig zu werden. Ihre intelligible Welt haben diese Philosophen selbst jeder Einwirkung verschlossen; es wäre zu wünschen, dass sie auch keine Wirkung da herauskommen liessen, damit unsre Sinnenwelt, d. h. Alles, was wir nur irgend in unserm Bewusstsein entdecken können, ganz ungestört seinen Gang gehn könnte. Man würde alsdann dem sinnlichen Menschen zurechnen, was der sinnliche Mensch gethan hat; und man würde das, was er thun soll, von der Erziehung und von den gesellschaftlichen Einrichtungen fordern, die doch am Ende in der Macht der Menschen stehn, da hingegen mit der intelligiblen Welt gar nichts anzufangen ist. *Lassen* wir nun diesen reinen Traum, der von der Psychologie für ein Hirngespinst, von der Moral für einen Missverstand, und von der Metaphysik für eine absolute Unmöglichkeit erklärt werden muss.* Wenden wir uns an die Erfahrung, denn zu langem Räsonniren ist hier die Zeit nicht. Wir finden beim Thier

* Die Rede ist hier eigentlich nur von der *transscendentalen Freiheit;* nicht von der intelligiblen Welt überhaupt, und nicht von der Freiheit überhaupt.[8]

als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten. Aber dergleichen Erfahrungen beweisen nichts anderes, als dass die Erzieher, in dem Dunkel der psychologischen Pädagogik sich gänzlich verirrend, da Abneigungen hervorbrachten, wo sie Neigungen und Gewöhnungen erzielten. Allerdings wird jeder Kreis von Gedanken und Empfindungen, wie er sich theils erweitert, theils das schon Verbundene inniger verkettet, einem Organismus immer ähnlicher, der ausstösst was ihm zuwider ist, und assimilirt, was er Taugliches antrifft. Ursprünglich aber ist gleichwohl keinesweges in der menschlichen Seele eine organische Constitution, so wenig als überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden; und um so freieres Wirken bleibt dem Erzieher, der grossentheils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht."

[7] S. oben S. 267*.

[8] S. oben S. 254. 274 u. 296 u. Anm. 24 daselbst.

Instincte, beim niedrigern Thier gar Kunsttriebe; darum gleicht sich das Leben aller Bienen und das Leben aller Raupen von einerlei Gattung. Diese Thiere haben zwar freie Bewegung, aber der innere Reiz, der sie allenthalben hin begleitet, lässt ihnen keine Ruhe, sie müssen das Werk ihrer Natur erfüllen. Sie haben Triebe, nur weil sie vom Reize getrieben werden; sie handeln immer aus demselben Triebe, sie handeln zweckmässig und consequent, nur weil der Reiz immer derselbe bleibt, oder sich doch nur nach einer Naturregel in ihnen periodisch verändert.[9] Noch viel consequenter wirkt in sich die Pflanze; — aber viel inconsequenter handelt der Mensch. Er hat *Vernunft* statt des Instincts. Das heisst, ihn treibt kein anderer Mechanismus, als der, welcher sich aus den *Vorstellungen* erzeugt, die er empfing, die er *vernahm.*[10] Diese Vorstellungen selbst sind Kräfte, die sich unter einander hemmen, und die sich wieder einander helfen, sie sind Mächte, die sich heben und stürzen, sich drängen und befreien; und sie gerathen eben durch diesen Streit in alle die mannigfaltigen Zustände, welche wir, mit einem viel zu allgemeinen, viel zu unbestimmten Namen, *Wille* nennen. Was liegt nicht alles in diesem Ausdruck *Wille!* Neigung, Begierde, Furcht, Muth, Wahl, Laune, Entschluss, Ueberlegung, — guter Wille, der nicht weiss, *was* gut ist, böser Wille, der sich einbildet gut zu sein, — ein andermal Einsicht ohne Entschluss, Entschluss ohne Stärke, Abscheu vor dem Verbrechen, das im nämlichen Augenblick wissentlich vollzogen wird, — und was der Phänomene mehr sind, die in ihrer wunderbaren Mischung und Vereinzelung, ihrer unaufhörlichen *continuirlichen* Veränderung und neuen Gestaltung, alle Abtheilung der Philosophen *zwischen* Verstand und Willen, und *zwischen* Vernunft und Willkür, und *zwischen* dem Triebe und der Freiheit, jeden Augenblick beschämen und vernichten. Die Bedeutung der letztgenannten Worte hat noch nie genau erklärt, bestimmt, begrenzt werden können; es liegen darin nur ungefähre Bezeichnungen schwankender Stellungen einer Maschine, die sich im Verlauf der Zeit immer anders und anders baut, und demgemäss immer anders und anders wirkt und strebt.[11] Vergesse man nur nie, dass diese Maschine ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist. Daher strebt sie auch nur, wirklich vorzustellen, sie erreicht auch nichts anderes mit aller innern und äussern Geschäftigkeit und Wirksamkeit, als neue Vorstellungen; sie erleidet nichts anderes von aussen, als Hemmung alter Vorstellungen.[12] Was ich hier vom Menschen

---

[9] *Lehrbuch der Psychologie* § 110. *W.* V. S. 80.

[10] S. oben 277 und *Lehrb.* § 114. *W.* V. 82. *Psychologie als Wissenschaft* II. Einl. *W.* VI, S. 49.

[11] *Lehrb.* § 58 u. 60. *W.* V, 41 f. *Psychologie als Wissenschaft* I. § 10. *W.* V, S. 213.

[12] *Lehrb.* § 10—12. *W.* V, S. 15 f. *Psychologie als Wissenschaft* I. § 36 f. *W.* V, S. 316.

sage, das würde jeden Augenblick jeder Mensch von sich selbst sagen, wenn nur der kleine böse Umstand nicht wäre, dass das Vorstellen nicht sich selbst, sondern seine Gegenstände vorstellt, so wie das Auge nicht sich selbst sieht, sondern die Dinge um sich herum. Sähe aber einmal das Auge sein eignes Sehen, dann würde auch eben so gut der Mensch es unmittelbar wahrnehmen können in sich, dass er nur Vorstellungen wolle und nur Vorstellungen wisse, oder genauer, dass sein Wissen nur ein vollendetes, und sein Wollen nur ein gehemmtes, sich wieder aufarbeitendes Vorstellen ist;[13] — dies Wahrnehmen und jenes Sehen wird sich dann ereignen, wann die Weser aufwärts fliesst, wann die Löwen mit den Schafen spielen, wann man von Lilliput und Brobdignac die Länge und Breite genau bestimmen wird.

Ich habe wohl lange genug philosophirt, wenigstens für eine Gelegenheit, die keine Gelegenheit ist zum Beweisen, sondern nur zum Behaupten; — sehen wir uns einmal wieder um nach der Erziehung! Diese wird natürlich, wenn nur meine Behauptungen wahr sind, den Menschen mit Vorstellungen zu ernähren suchen; ja sie würde ihn ganz daraus zusammensetzen wollen, wenn die *Natur* nicht das Meiste schon darüber verfügt hätte, *was* denn der Mensch vorstellen solle; wenn *sie* nicht am Ende die Gegenstände hergeben müsste, so wie sie vor allem zuerst das vorstellende Wesen selbst hergeben musste. Indessen die Natur ist gütig, sie ist freigebig und nachgiebig zugleich; und dies ist es, was einem Pestalozzi und Basedow Arbeit schafft. Wieviel Thiere und Pflanzen das Meer und die Erde ernähren, soviel Bilder häuft man um das Kind; wieviel Unfug und Thorheit der Uebermuth und der Wahn je verübt, fleissige Griffel aufgezeichnet oder erdichtet, und büssende Mönche abgeschrieben haben, soviel Erzählungen liegen bereit, um die Neugier der Kinder zu stillen, um den Ungestüm des Knaben zu reizen. Der Erziehungsmittel, womit wir schalten und walten können, giebt es eine solche Fülle, dass eben die Menge uns in Verlegenheit setzt. Der Eindrücke, womit die natürliche und die cultivirte Welt das Kind umströmen, sind so viele, dass die Kunst fast mehr im Abhalten als im Anbringen zu bestehn scheint. Lässt man hier den Zufall gewähren, so macht er aus jedem Individuum ein besonderes Wesen, ja an einem und demselben Kinde baut und zerstört er abwechselnd; er setzt das Individuum mit sich selbst, und Menschen unter einander in Streit. Er würde dies nicht vermögen, wenn in der menschlichen Natur eine feste Anlage wäre, wie in der Pflanze, oder wie in allen thierischen Körpern. Eine solche Anlage würden die Umstände zwar begünstigen und aufhalten, aber nie mit Widersprüchen bezeichnen können, wie jene, die sich im Menschen und

---

[13] *Lehrb.* § 223. *W.* V, S. 154. *Psychologie als Wissenschaft* II. § 104. *W.* VI, S. 73.

in der Gesellschaft finden. Aber eben, weil menschliche Kraft bloss das ausarbeitet, was sie empfing, kommt es so sehr darauf an, was man ihr giebt. Eben darum ist es recht eigentlich ein Geben und Entziehen, was die Erziehung als ihr Amt ansehen muss. Es ist keinesweges blosse Aufsicht und Wartung, wie unsre Gärtnerei, die nur Pflanzen besorgt. Bei den letztern kommt es freilich bloss darauf an, dass günstige Umstände herbei geführt, ungünstige abgehalten werden, dass Regen und Wärme, der Boden und die Atmosphäre für jede Art von Pflanze wohl geeignet sei. Der Mensch hingegen, der kein bestimmtes Klima fordert, sondern in jedem fortkommt, der, wie man will, zum wilden Thier, oder zur personificirten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: — dieser bedarf der Kunst, welche *ihn erbaue, ihn construire,* damit er die *rechte Form bekomme.* Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von Andern betrachtet wird, ihm ihre Zustimmung erwirbt; und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes machen soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenen anzuschliessen.

Gesetzt nun, die Kunst oder der Zufall, gleichviel welches von beiden, — *habe* wirklich angefangen und fahre noch fort, zu thun, was die Natur *nicht* thut, — gesetzt, der Mensch sei in einem Zustand halber Bildung, und noch halb offener *Bildsamkeit,* — in diesem Mittelzustande ist offenbar der Mensch der Pflanze schon näher. Es ist nun schon etwas in ihm da, was auf bestimmte Weise sich weiter entwickeln wird, wenn man es nicht hindert; was auf bestimmte Weise allem neu Hinzukommenden hilft oder widerstrebt. Umgekehrt muss nun auch das neu Hinzukommende sich darnach richten, dass es jenem schon Vorhandenen helfe, dass es dessen weiteres Gedeihen befördere; wenn anders ein solches Gedeihen zu wünschen ist. Die Kunst, eine schon angefangene Erziehung fortzusetzen, wird daher der Gartenkunst immer ähnlicher; die Gaben dieser Kunst verwandeln sich immer mehr in blosse Darbietungen, die Behandlung wird immer mehr ein milder Anhauch; das eigentliche Geben und Entziehen dagegen vermindert sich. Dem Kinde konnte man ein bestimmtes Interesse einpflanzen; das Interesse eines Jünglings kann man nur pflegen. Das Kind glaubt, was man ihm sagt, es denkt, was es gehört hat, es thut, was es gesehen hat; ihm baut man eine Welt durch Bilder und Erzählungen. Hingegen dem Jüngling kann man nur *die* Welt, in welcher er lebt, erweitern oder verengern; in ihr baut er sich eine Hütte, und verschmäht den Palast, den man wider seinen Sinn ihm anderswo errichtete.

Wenn dies bekannte Wahrheiten sind: so möchte ich wohl fragen, warum man den Geist der Pestalozzi'schen Methode für ein Räthsel hält, und warum man über ihre Würdigung, und über die rechte Stelle, wohin sie gehört, noch zweifelhaft ist? Ich will nicht

hoffen, dass Jemand so sehr im Irrthum sei, zu glauben: die bekannte Beschreibung des menschlichen Körpers, die wagrechten Linien und die Paraphrase des Einmal-Eins — dies wären die Hauptangeln dieser Methode. In Rücksicht der Gegenstände des Unterrichts ist bei ihr an keine pedantische Beschränkung zu denken; das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung, sowohl der möglichen als der wirklichen, liegt ihr offen, und sie wird sich darin immer weiter und freier bewegen. Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, dass sie kühner und eifriger, als jede frühere Methode, die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu construiren, — nicht zu thun, als *hätte* der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, dass er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm, wie in Erwachsenen, schon ein Bedürfniss der Mittheilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu *geben*, was dann weiterhin verarbeitet und besprochen werden kann und soll. Die Pestalozzi'sche Methode ist daher keinesweges geeignet, irgend eine andre Methode zu verdrängen; sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten. Sie nimmt sich des frühsten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten Stoff herbeischaffen muss. Begnügen aber kann man sich mit ihr eben so wenig, als man den menschlichen Geist wie eine todte Tafel ansehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehen blieben, wie man sie hingeschrieben hatte. Die unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt, hat das Eigne und in ihrer Art sehr Vorzügliche, dass sie sich der natürlichen Bewegung des kindlichen Geistes anzuschmiegen sucht. Sie muss daher der Pestalozzi'schen unmittelbar da nachfolgen, wo jene fertig war; beide Methoden müssen in ihrem Gebrauch auf einander berechnet werden. Hier ist die Lücke, die bis jetzt noch unausgefüllt ist. Sie wird sich aber füllen, wenn man Geduld hat. Bremen ist so glücklich, Männer zu besitzen, von denen man hoffen kann, sie werden durch ein schönes und seltenes Zusammenwirken das erste Beispiel aufstellen von einer solchen Vielseitigkeit der Unterrichtsmethode, wie die so sehr verschiedenen Perioden des menschlichen Alters dieselbe in der That erfordern.

IX.

ALLGEMEINE PÄDAGOGIK

AUS

DEM ZWECK DER ERZIEHUNG ABGELEITET.

1806.

SEINEM FREUNDE

JOHANN SMIDT

SENATOR DER FREIEN REICHSSTADT BREMEN,

MIT TREUEM HERZEN

DER VERFASSER.

Vorbemerkungen.

Die *Allgemeine Pädagogik* bildet den Abschluss einer Periode der pädagogischen Bestrebungen Herbarts, indem sie seine bisher nur vereinzelt vorgetragenen oder angedeuteten Ideen in ein wissenschaftliches Ganzes vereinigt; sie eröffnet die Reihe seiner philosophischen Hauptwerke — es folgte 1808 die *Allgemeine praktische Philosophie;* 1814 wurde die *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* abgeschlossen; 1828 und 29 erschien die *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre;* — sie ist endlich ein Denkmal wahrhaft classischer philosophischer Schreibart. Dem Buche gebührt in der Geschichte der Pädagogik, der Philosophie und der deutschen Literatur eine Stelle.

Vorbereitet ist das Werk einerseits durch die umfassenden philosophischen Studien Herbarts — die metaphysisch-psychologischen hatten bereits 1798 Selbständigkeit und charakteristische Richtung genommen (ob. S. 38 Anm. 17), der Umriss der praktischen Philosophie wurde 1803 gefunden (ob. S. 245) — andrerseits durch seine praktische Thätigkeit, nicht nur in der Schweiz (ob. S. 6 und 63 Anm. 30), sondern auch in Bremen (ob. S. 73) und Göttingen (ob. S. 230), welcher er „sein kleines Cabinet von sorgfältig angestellten und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen“ verdankt.

Der Plan des Werkes beschäftigte ihn mehrere Jahre (ob. S. 260); Vorläufer desselben waren der Aufsatz *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt* (geschrieben um 1802) und der Vortrag *Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode* (1804). Das binnen kurzer Frist vollendete Niederschreiben erfolgte im Jahre 1805, in einer Zeit freudiger Thätigkeit und schöner Erfolge. Herbart hatte einen Ruf nach Heidelberg erhalten, aber ausgeschlagen, da er „sich am Platze fühlte“; konnte er doch sagen, dass „die philosophische Thätigkeit von Göttingen so ziemlich in seinem Auditorium concentrirt“ sei (*Herb. Rel.* S. 154). Unmittelbar darauf erfolgte seine Ernennung zum ausserordentlichen Professor in Göttingen. Unter seinen Schülern war sein ehemaliger Zögling und jetziger Freund, Carl von Steiger; mit ihm und einigen andern jungen Männern, darunter der Philolog Lud. Dissen, der Archäolog E. H. Tölken und andere später zu nennende, stand Herbart in anregendstem Verkehr; auch für seine pädagogischen Bestrebungen

sah er einige jüngere Gehülfen (Muhlert, Ungewitter: *Rel.* S. 157 und 165) neben sich; „die Experimente des ABC der Anschauung und des Homer wurden mit einigen Knaben wiederholt, darunter einem nachgelassenen Sohne von Lichtenberg, einem sehr fähigen Kopfe.“ (*Rel.* 155.)

Gewidmet ist die *Allgemeine Pädagogik* dem Bremischen Senator Johann Smidt, dem langjährigen Freunde Herbarts. Aus dem Briefe vom 2. Februar 1806, der das Dedicationsexemplar begleitete (abgedruckt in den *Herb. Rel.* S. 154), verdient der Eingang hier mitgetheilt zu werden.

„Mein theurer Smidt! Du siehst Dich hier als Pathen zu einem spätgebornen Kinde, das Du schon vor Jahren als Embryo gesehen hast [ob. S. 259] und das wohl nicht zur Welt gekommen wäre, wenn nicht der Wunsch, den Grafen Sievers und Plater, meinen eifrigen Schülern, noch diesen Rest ihrer Studien in ihre Heimath mitzugeben, mich vorwärts getrieben hätte. Eben diese Beschleunigung nöthigt mir jetzt die Bitte ab, Du mögest über den Mangel der letzten Feile hinwegsehen und vorlieb nehmen mit einer leidlichen Darstellung der Hauptbegriffe. Etwas vollendet hinstellen zu wollen, darf weder der Ehrgeiz meiner Jahre sein [Herbart hatte noch nicht das 30. Jahr erreicht], noch verträgt es sich mit der Rücksicht auf die Bedürfnisse meiner jetzigen Wirksamkeit und auf die Menge und Vielartigkeit der Arbeiten, welche vor mir liegen und gewissermaassen von mir gefordert werden.

„Dich vor dem Publicum feierlich anzureden, wollte mir nicht in den Kopf; unter vier Augen mag ich Dich wohl bitten, Dir es gefallen zu lassen, dass ich nach hergebrachter Schriftstellersitte meine unverändert freundschaftlichen und dankbaren Gesinnungen gegen Dich an eine meiner liebsten Gedankenpartien öffentlich anhefte, als ob dadurch diese ein passendes Symbol würden von jenen!

„Dir, dem Scholarchen, gebührt es sich übrigens, eine Pädagogik zu widmen. Nur freilich wird der Scholarch nicht viel von dem, was er *zunächst* sucht, darin finden! Darein schicke ich mich! — Gebe der Himmel, dass Du immerfort als Senator der *freien* Reichsstadt Bremen viel zu sehr mit öffentlichen Geschäften überhäuft sein mögest, als dass Du jemals mit mir in guter Musse grübeln könntest über die tiefere Philosophie der Pädagogik, oder Theil nehmen an der Ausarbeitung der Monographien, auf welchen die specielle Ausführung meines Plans beruhen würde! Den Wissenschaften wird hoffentlich immer irgend eine Freistatt bleiben, wo sie ihr Geschäft fortführen können.“

Die erste Anzeige des Buches machte Herbart selbst für die *Göttingischen gelehrten Anzeigen* (1806, 56. Stück). Sie kann in gewissem Sinne als Vorrede gelten; der Wortlaut ist folgender:

„Das Buch hat keine Vorrede. Die gegenwärtige Anzeige kann ihre Stelle um so schicklicher vertreten, da der Verfasser, der nicht einen Augenblick zu verhehlen wünscht, dass er hier selbst spricht, über den wissenschaftlichen Charakter seiner Arbeit Einiges zu be-

merken hat, das für manche Leser seiner Pädagogik mehr verwirrend als erläuternd möchte gewesen sein.

„Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie; und zwar der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen als der praktischen, und eben so sehr der tiefsten transscendentalen Forschung, als des allerlei Facta leichthin zusammenstellenden Räsonnements. Erziehungskunst, als Fertigkeit in der Ausübung, ist Sache des Bedürfnisses; des allgemeinen, dringenden, täglichen Bedürfnisses; aber eines vielgestaltigen Bedürfnisses, welches andere Forderungen macht unter den höheren Ständen, andere unter den niedern, andere Versuche hervorruft in Schulen, andere in Häusern, andere Erfahrungen herbei führt am männlichen, andere am weiblichen Geschlechte. Der denkende und zugleich praktische Erzieher ist demnach umringt von speculativen Zweifeln sowohl, als von den Schwierigkeiten der genauen Anpassung an bestimmte Umstände. Die Grösse seiner Aufgabe muss ihn entweder sehr drücken, oder sehr erheben. Freilich oft wird auch das Grösste am leichtfertigsten unternommen und wieder weggeworfen.‹ Und so sehen wir zwar viele Erzieher, aber wenige, die ihr Geschäft wie ein Werk ansähen, das nicht bloss angegriffen, sondern angefangen und ausgeführt sein will.

„Wer die rechte Art, an diesem Werke zu arbeiten, lehren will, dem bietet sich, in Rücksicht des Vortrags, zunächst eine dreifache Wahl dar. Entweder, er lässt die Erziehung gleichsam unter den Augen seiner Leser vorgehn; er lehrt nach einander, was nach einander zu thun sei: so Rousseau im Emile. Oder er zerlegt das Geschäft in seine Bestandtheile, und stellt neben einander, was zugleich, aber fortdauernd, zu besorgen ist. Oder endlich, er deducirt die ganze Erziehung als Eine Aufgabe aus philosophischen Principien, und lässt nun diese Deduction sich nach ihren innern Gesetzen entwickeln, ohne sich an die Zeitfolge und an die Rubriken der Erziehungssorgen zu binden. — Die erste dieser Methoden ist gut für den Rhetor, aber für die Sache die allerschlechteste; denn man muss, wie Rousseau, das Geistige dem Körperlichen unterwerfen, um sich einbilden zu können, es lasse sich etwa das Continuum der fortschreitenden Geistesentwickelung wie eine Scale graduiren, wenn man nur die Epochen der Körperbildung zu festen Punkten annehme. Der Körper kann hemmen und anregen, — nämlich wenn zuvor etwas vorhanden ist, welches gehemmt und angeregt werde. Dieses aber ist das Eigenthum des Geistes, es wird geistig erworben, vermehrt, veredelt; die Zeitabschnitte *dieser* Veredelung voraus wissen zu wollen, ist eben so ungereimt, als es sein würde, die Epochen einer künftigen Weltgeschichte im voraus chronologisch zu bestimmen. Nur im allgemeinen zu durchschauen, was in der Jugendbildung früher, und was später an der Zeit sein werde: dieses schon ist vielmehr das Resultat, als der Anfang der pädagogischen Einsicht. — Wie nun die erste Methode unbefugt zerschneidet, was an sich stetig zusammenhängt: so lässt auch die zweite Methode noch

fürchten, dass sie mit ihren Zerlegungen schwerlich durchkommen werde, da in der Erziehung kaum irgend Etwas sich von dem Andern möchte rein abgetrennt auch nur denken lassen. Erst die intellectuelle, dann die ästhetische, dann die moralische Bildung abhandeln, — vollends dann hinterdrein noch eine Didaktik, nach den Lehrgegenständen abgetheilt, vortragen: heisst es nicht das Vorurtheil begünstigen, als lägen diese Ausbildungen im Gemüthe neben einander, wie in den psychologischen Compendien? Schlimmer aber könnte wohl der Schriftsteller sein Verhältniss zu den Lesern nicht besorgen, als wenn er sich beigehen liesse, die dritte Methode zu erwählen. Denn aus welchem philosophischen Systeme soll er die Erziehung deduciren? Das eigene würde er ganz unnütz der unbefugten Kritik preisgeben; nur das öffentliche Misstrauen, welchem jedes neue System entgegengeht, könnte dadurch auf die Pädagogik hingezogen werden. Diese mag sich freuen, wenn sie den gesunden, geraden Blick ihrer Leser für sich gewinnen und sie *vergessen* machen kann, wie viel sie vorher der Freiheitstheorie auf der einen, und der Kopforganenlehre auf der andern Seite eingeräumt haben mochten.

„Die gegenwärtige Pädagogik ist gar nicht so stolz, für ein speculatives Kunstwerk gelten zu wollen. Sie möchte zwar gern von solchen, die ihr die Ehre erwiesen haben, sie von vorn bis hinten durchzulesen, dann auch noch einmal von hinten nach vorn gelesen werden; bei welcher Gelegenheit Manches von dem innigsten Zusammenhange der, in Begriffen unterscheidbaren, Theile des Erziehungsgeschäftes viel deutlicher hervorleuchten würde, als die symmetrischen Eintheilungen der Inhaltsanzeige vielleicht ahnen lassen. Denn, um nun den Bericht von dem Buche nicht länger zu verschieben, von vorn herein sieht alles so ordentlich drin aus, wie in einem französischen Garten. Man findet zwei-, drei-, und viergliedrige Eintheilungen, die einander erst paarweise gegenüber stehen, und dann rechtwinklicht durchkreuzen. Wozu diese Pedanterie? Das mögen junge Erzieher beantworten, welchen kein Bedürfniss fühlbarer sein kann, als das der *Uebersehbarkeit* aller Rücksichten, die sie zu nehmen haben. Die einander kreuzenden Eintheilungen sind solche, die sich wie Form und Materie verhalten. Und die combinatorische Art, sie zusammen zu fügen, ist zwar die leichteste aller wissenschaftlichen Darstellungsweisen, aber darum nicht minder unentbehrlich. Für Pädagogen möchte die auffallendste aller gemachten Unterscheidungen die sein zwischen Regierung, Zucht und Unterricht. Nämlich das Ganze ist in drei Bücher getheilt; im ersten findet man die Regierung der Kinder kurz beschrieben und gleichsam vorweg genommen, damit nun die eigentliche Erziehung, d. i. die Geistesbildung, rein hervortreten könne. Als das, was ausgebildet werden soll, ist nun angegeben: Vielseitigkeit des Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit; welche beiden Ausdrücke die Ueberschriften des zweiten und dritten Buches ausmachen. Im zweiten Buche ist vom Unterrichten, in dem dritten

von der Zucht die Rede. Der Unterricht also ist in die Mitte gestellt zwischen Regierung und Zucht. Das charakteristische Merkmal des Unterrichts, dass hier Lehrer und Lehrling gemeinschaftlich mit etwas Drittem beschäftigt sind, dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen, ergiebt sich von selbst. Aber auch die Regierung, welche bloss Ordnung hält, ist wesentlich, und auch in der Ausübung verschieden von der Zucht, welche bildet. Dass hier das Wort „Zucht“ in einem etwas ungewöhnlichen Sinne gebraucht ist, mache man dem Verfasser dann zum Vorwurf, wenn man zuvor bestimmt hat, was denn Zucht nach gemeinem Sprachgebrauch eigentlich sei? Es möchte bei der Gelegenheit eine Verwirrung offenbar werden, an welcher die öffentliche Pädagogik nicht weniger, als die der Privatpersonen leidet, dass man nämlich nicht weiss, worin denn das Erziehende der Zucht eigentlich zu suchen sei? — Hierüber aus dem vorliegenden Buche zu referiren, ist in der Kürze unmöglich. Nur das muss noch bemerkt werden, dass der Titel nur eine *allgemeine* Pädagogik verspricht. Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. Es ist darin weder von der männlichen noch weiblichen, weder von der Bauern- noch Prinzenerziehung die Rede; es ist so viel wie nichts von Schulen gesagt; und die sogenannte physische Erziehung, welche durch ganz andere Begriffe gedacht werden muss, die eine eigene Sphäre für sich ausmachen, ist hier ganz ausgeschlossen worden. Natürlich aber erinnert die vollständige Uebersicht dessen, was zur durchgeführten Geistescultur gehört, mehr an männliche, als an weibliche Erziehung; und da überdies die allgemein-pädagogischen Begriffe von Instituten so bestimmter Art, wie unsere Schulen sind, nichts wissen können, da endlich eben diese Begriffe wenig Ansprüche an die frühesten Jahre der Kindheit machen dürfen, welche vielmehr den diätetischen Vorschriften vorzugsweise folgen müssen: so wäre es kein Wunder, wenn etwa ein öffentlicher Berichterstatter dem Publicum erzählte: diese so genannte allgemeine Pädagogik sei bloss in dem ganz speciellen Falle zu brauchen, da ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Vater und Mutter vom achten bis achtzehnten Jahre zu erziehen habe.“

Die Aufnahme, welche das Buch zunächst fand, war eine nicht ungünstige. Die *Neue Leipziger Literaturzeitung* (1806. 148. Stück) fand das Werk „reich an neuen gehaltvollen Ideen“; übrigens scheine es „neben seiner unmittelbaren Tendenz, zugleich als Propädeutik einer allgemeinen Philosophie angesehen werden zu können.“ Es biete „treffliche Bemerkungen, von denen einige der besonderen Aufmerksamkeit und Prüfung der Psychologen sehr werth sind“; ebenso „einige leitende Ideen aus der Moralphilosophie, die Interesse genug zu erregen und manche irrige Vorstellung auf diesem Felde zu berichtigen versprechen“. Die *Allgemeine Lit. Zeitung* (Halle-Leipzig) (1807 Nr. 82) berichtet: „Der Inhalt dieses Werkes und die philosophische Bestimmtheit der Schreibart reden für sich selbst. Rec. hat sich ge-

freut, in den Hauptsachen mit dem Vf. übereinzustimmen; wo er minder konnte, liegt es vielleicht am Mangel näherer philosophischer Verständigung und an Verschiedenheit individueller Erfahrung."

Jean Paul in der Vorrede zur *Levana* von 1811 äussert sich: „In der allgemeinen Pädagogik von Herbart kann die schöne mit Lichtern und Reizen bestechende Sprache gleichwohl nicht den Wunsch abwenden, dass er das Titel-Vorrecht „allgemeine" nicht möchte so allgemein genutzt haben und durchgeführt, so dass der Leser die zu weiten Formen mit ergänzendem Inhalt füllen muss.... Wo aber Herbart die Muskel- und Bogen-Senne des Charakters stärken und spannen will: da tritt er kräftig in das Besondere und Bestimmte hinein, und mit schönem Rechte, da sein Wort- und sein Gedankengang ihm selber einen zusprechen."

Wenn Herbart klagt, dass „die arme Pädagogik nicht zu Worte kommen konnte" (*Rel.* S. 166), so bezieht sich das auf den Umstand, dass gleichzeitig mit ihr eine ganze Reihe pädagogischer Werke erschien: Pölitz's *Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt*, F. H. C. Schwarz's *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*, Niemeyer's *Grundsätze* u. s. w. in vierter Auflage (das erstemal dreibändig), Jean Paul's *Levana*, Suabedissen's *Briefe über Unterr. u. Erz.* u. a. m. Dazu kam, dass bald darauf 1808 Niethammer's *Streit des Philanthropinismus und Humanismus* die allgemeine Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt auf sich zog.

Ungleich mehr jedoch als dieses ungünstige Zusammentreffen, mehr noch als der Kriegslärm der Jahre 1806 u. 1807, beeinträchtigte die Wirkung des Buches, welches, während die Schrift über das ABC rasch zwei Auflagen erlebte, nur einmal aufgelegt blieb, die herrschende philosophische Richtung — Fichte blühte noch, Schelling stand am Anfange seiner zweiten Epoche und nahm den Anlauf zur Theosophie, Schubert und Steffens traten eben auf, Hegel legte bald darauf mit seiner *Phänomenologie des Geistes* den Grund zu seinem schnellwachsenden Ruhme — welcher Richtung es schnurstracks zuwiderlief, ohne dass der Verfasser seine Ansichten mit den gangbaren irgend aus einander setzte. Die folgenden Schriften: *Ueber philosophisches Studium* 1807, *Hauptpunkte der Metaphysik* 1808 waren den Zeitgenossen selber nicht weniger fremdartig und erst die *Allgemeine praktische Philosophie* 1808 hätte ein Licht auf die Pädagogik werfen können, wenn sie nicht ihrerseits von den herrschenden Meinungen in Schatten gestellt worden wäre, wobei immer noch die psychologische Grundlage der ersteren ohne Erläuterung geblieben wäre. (vgl. *Werke* XII, S. 159).

Diese Umstände erklären die geringe unmittelbare Wirkung des Buches; allein die missverständliche Auffassung, welche es auch von befreundeter Seite erfuhr, hat einen tieferen Grund, der in der Anlage des Werkes zu suchen ist. Die Selbstanzeige weist schon auf das Missliche einer deducirenden Darstellung der Pädagogik im Allgemeinen hin (ob. S. 318), deutet aber ausserdem durch die Aufforderung

zu jener doppelten Lectüre des Buches weitere Schwierigkeiten an. Diese letzteren müssen, da ihre Beachtung für das Studium des Werkes von Wichtigkeit ist, schon an dieser Stelle beleuchtet werden, und es ist dazu ein Vergleich der *Allg. Päd.* mit der Abhandlung *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt* angezeigt.

In der älteren Abhandlung bezeichnet Herbart Moralität als den Zweck der Erziehung; es besteht dieselbe in der Bestimmung des Willens, als des Gehorchenden, durch den auf die Willensverhältnisse gerichteten Geschmack, als den Gebietenden. Daraus erfliessen für die Erziehung die beiden Aufgaben: einerseits jenen Geschmack zu bilden und zu einer Macht in der Seele zu machen, was durch die ästhetische Darstellung der Welt vom Unterricht zu leisten ist, andererseits den Willen in den Stand zu setzen, nach Maassgabe des Geschmacks seine Richtung zu ändern, was durch die Erweckung eines vielfachen Verlangens geschieht, welches durch Zucht zu zügeln und in richtiger Weise in Handlung zu setzen ist. Die Form der Darstellung ist streng deductiv, vom Zwecke zu dessen Voraussetzungen, von diesen zu den Mitteln zur Erreichung desselben übergehend. Es bestimmten nun Herbart, von der versuchten Fassung der Erziehungsthätigkeit abzugehen, mehrfache Erwägungen. Er verhehlte sich nicht, dass bei derselben der Unterricht nicht ohne Zwang auf die Geschmacksbildung, wenngleich in weitestem Sinne, beschränkt, und nicht nach allen seinen Theilen in das rechte Licht gestellt werde; ebenso liess ihn unbefriedigt, dass der selbständige Werth einer durch den Unterricht zu erreichenden Bildung nicht genügend hervortrete (ob. S. 260); das Problem der Bildung beschäftigte ihn als solches, was aus Aeusserungen wie oben S. 240 Anm. 11 und S. 249 hervorgeht. Den Ausschlag aber scheinen psychologische Betrachtungen gegeben zu haben. Herbarts Psychologie beseitigt die „Abtheilung zwischen Verstand und Willen, Vernunft und Willkür“ und baut das Innere ganz und gar aus Vorstellungen auf. (oben S. 308 und Anm. 6.) Das Ganze von Vorstellungen, in welchem Fühlen und Wollen seinen Sitz hat, ist aber der Gedankenkreis. Danach kann die Aufgabe der Erziehung in der Fassung hingestellt werden: sie habe den Gedankenkreis zu bestimmen und zwar so, dass sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebe. Diese Fassung erhält ihre ganze Fruchtbarkeit, wenn ferner festgesetzt wird, dass die Bestimmung des Gedankenkreises nicht im Sinne der Abhandlung durch Erweckung eines vielfachen Verlangens (ob. S. 281), oder einer mannigfaltigen Liebe (S. 282 Anm. 14), eben so wenig im Sinne der Basedow'schen Manier durch vielerlei Kenntnisse (oben S. 90), sondern durch Belebung eines vielseitigen und dabei gleichschwebenden Interesse zu geschehen habe. Damit ist nunmehr die Aufgabe des Unterrichtes bezeichnet, dem die Zucht nur unterstützend zur Seite tritt, indem sie dem Charakter, für dessen Richtigkeit der Unterricht sorgt, ihrerseits Stärke zu verleihen hat. Die neue Fassung ändert den Sinn der früheren nicht, denn Moralität hertstellen und einen sitt-

lichen Charakter bilden ist eines und dasselbe, nur erscheint der Unterricht in einer angemesseneren Stellung als früher; sie gestattet ferner wie jene eine streng deductive Darstellung, nur dass dieselbe vorwiegend auf psychologische, nicht wie bei jener auf ethische Erörterungen angewiesen ist.

Eine derartige Darstellung lässt der Titel des vorliegenden Werkes, der die Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abzuleiten verspricht, erwarten, ebenso deutet die Einleitung auf eine solche hin; das Inhaltsverzeichniss dagegen, welches zwar correct die Vielseitigkeit des Interesse, als Sache des Unterrichts, der Charakterstärke der Sittlichkeit, als Sache der Zucht, gegenüberstellt, lässt schon einen Abschnitt: Charakterbildung oder Bildung zur Tugend vermissen, der der Discussion jener Begriffe, welche die beiden Seiten des Erziehungsgeschäftes bezeichnen, hätte vorausgehen sollen. In dem Werke selbst tritt der Grundgedanke dadurch noch mehr zurück, dass die Aufgaben des Unterrichtes und der Zucht in einer dem Sinne des Ganzen fremdartigen Weise, nämlich als aus der Rücksicht auf die möglichen und die nothwendigen Zwecke entspringend, eingeführt erscheinen; und erst im vierten Capitel des dritten Buches, also gegen das Ende des Ganzen auf ihren Stammbegriff: Charakterbildung zurückgeführt werden; daher Jean Pauls Lob, der hier erst zu verstehen anfing, daher der Wink der Selbstanzeige: das Buch auch von hinten nach vorn zu lesen, der freilich nicht verhütet hat, dass man bei Herbart eine Mehrheit der Erziehungszwecke zu finden vermeinte. (Waitz *Allg. Päd.* S. 72, Moller in Schmids *Encyklopädie* III. S. 411, worüber zu vgl. Ziller *Einleit. in die allg. Päd.* S. 9 und Vogt im *Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd.* 1868. S. 234.)

Zu dieser Abweichung von der streng deductiven Darstellung bestimmte, wie es scheint, Herbart sowohl die Rücksicht auf das Bedürfniss des Erziehers, der vor einer Menge von Maassregeln steht und vor Allem der Uebersicht bedarf, als auch das Bestreben das Leichtere voranzuschicken und an die gewöhnliche Anschauung anzuknüpfen; er hoffte, eine aufmerksame Lectüre werde den Uebelstand, dass Begriffe, die sich nur als übersichtgebende Columnentitel ankündigen, nachträglich als Principien erscheinen, unschädlich machen. Auch scheint das Bestreben nach Gleichmaass der Darstellung ihn abgehalten zu haben, das Mittel, das alle Schwierigkeiten völlig gehoben hätte, zu wählen: die Scheidung eines kritischen und systematischen Theils, wie sie in der *Allg. Metaphysik*, oder eines synthetischen und analytischen, wie sie in der *Psychologie als Wissenschaft* neben einander erscheinen, vorzunehmen.

Die Missverständnisse, welchen der Plan der *Allg. Päd.* unterlag, haben Herbart bestimmt, nicht weniger als dreimal auf denselben zurückzukommen. Den näheren Anlass dazu gab eine, an Missverstand und Verdrehungen reiche, Recension des Buches, welche Regierungsrath Jachmann in der *Jenaischen Allg. Lit. Ztg.* 1811 Nr. 234 ver-

öffentlichte. Herbart äusserte sich darauf zuerst in dem Aufsatze *Ueber eine dunkle Seite der Pädagogik* im Königsberger Archiv für Philosophie u. s. w. 1812. B. I, St. 3. *Werke* VII, S. 63 f. folgendermaassen:

„In meiner allgemeinen praktischen Philosophie, im achten Capitel des zweiten Buchs, habe ich den wissenschaftlichen Ort angegeben, an welchem aus der allgemeinen übergeordneten Wissenschaft die Pädagogik insofern sie jener untergeordnet ist, hervortritt.† Es versteht sich, dass dem achten Capitel des zweiten Buchs sein Gehalt durch alles Vorhergehende bestimmt wird; und dass eine so weitläuftige Abhandlung nicht etwa einer Pädagogik nebenbei kann mitgegeben werden. — Der Begriff der *Tugend* ist es, welcher zuvörderst die ganze Ideenlehre (das erste Buch) in sich concentrirt, und alsdann, nach zugezogener Betrachtung menschlicher Schranken und Hülfsmittel, die Aufgaben der Menschenbildung und des bürgerlichen Lebens neben einander hinstellt. Von der Menschenbildung ist die Erziehung ein vorzüglicher Theil; und wenn die Erziehungslehre sich genau an die praktische Philosophie anschliesst, findet sie hier alle Bestimmungen des pädagogischen Zwecks vollständig bei einander.

„Aber auch wenn sie sich der Popularität wegen, nicht genau an ein vorauszusetzendes systematisches Werk anschliessen will, muss sie dennoch den Zweck, auf den sie hinarbeitet, genau kennen. — Meine allgemeine Pädagogik, obgleich früher erschienen wie die praktische Philosophie, kannte dennoch die letztere; denn die vollständigen Entwürfe von beiden, sammt dem zur Metaphysik, lagen neben einander und die Wahl stand offen, welcher zuerst solle ausgearbeitet werden. Dasjenige Werk, welches nothwendig das unvollkommnere bleiben musste (wegen des Mangels der Psychologie) ging voran; in einer, so viel möglich, lebendigen und zur Praxis anregenden, übrigens so geordneten Darstellung, dass Jeder im Anfange das leichter Verständliche antreffen und dass die geduldigern Leser auch weiterhin wenigstens *Texte zum Denken* finden möchten. Um aber die Einbildung zu entfernen, als ob das Buch ganz aus sich selbst verstanden sein wolle, wurde die Erläuterung gerade der *Hauptbegriffe* absichtlich so kurz und aphoristisch gehalten, dass das Ungenügende einem Jeden auffallen konnte.

„Andern Männern, vorzüglich aber Herrn Kanzler *Niemeyer*, verdanken wir vortreffliche und ausführliche Darstellungen dessen, was von

† *Werke* VIII, S. 151. „Der Mensch ist Gegenstand der Pflicht, längst vorher, ehe er den Begriff der Pflicht zu fassen vermag. Er bedarf in der frühern Periode seines Daseins, dass man die einzelnen zerstreuten Regungen, welche der Tugend angehören, in ihm wach erhalte, damit sie sich zusammenfinden können, dass man die schwächern unter ihnen stärker reize, was ihnen zuwider ist, zähme und einschläfere, dass man die keimende Tugend vor nachtheiligen Erfahrungen hüte, den Gedankenkreis, die Stimmung, die Gelegenheiten zum Handeln für sie disponire. Der Mensch bedarf der *Erziehung*. Nicht, als ob er ohne Erziehung nicht gedeihen *könnte*; sondern weil es nicht dem Zufall überlassen bleiben soll, ob er gedeihen *werde*."

der Pädagogik allgemein verständlich und allgemein anwendbar ist. Klare sittliche Begriffe und eine nicht sowohl schulmässige, als aus dem Leben geschöpfte empirische Psychologie, liegen dabei zum Grunde. Verbindet sich eine solche und durch zweckmässige Versuche erweiterte Empirie mit scharf bestimmten, praktisch philosophischen Begriffen, so bekommen wir ohne Zweifel die beste Pädagogik welche als ein durchgeführtes und in allen Theilen gleichartiges Werk bis jetzt möglich ist. Hoffentlich aber wird es sich einst verlohnen, den Begriff der Tugend in seiner ganzen Vollständigkeit an die Spitze zu stellen, und bei jedem seiner Requisite eine mit der Erfahrung verglichene, speculative Psychologie um die besten Mittel zum Zweck zu befragen. Nicht eher als bis dieses geschieht und geschehen kann, werden wir uns rühmen dürfen, eine wahrhaft wissenschaftliche Pädagogik zu besitzen."

Am Schlusse des zweiten Bandes der *Psychol. als Wissenschaft* (*Werke* VI, S. 457) schrieb Herbart im Jahre 1814 Folgendes:

„Welches ist der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik kann überschauet werden? Es ist der *Begriff des sittlichen Charakters nach seinen psychologischen Bedingungen* erwogen. Die Psychologie für sich allein würde auf diesen Begriff niemals kommen, ausser inwiefern der sittliche Charakter, der sich selten einmal deutlich und stark ausgeprägt in der Erfahrung findet, für sie ein Phänomen ist, wie die andern alle. Daher muss man sich die Betrachtung des sittlichen Charakters in psychologischer Hinsicht erleichtern durch die vorbereitende Erwägung eines sehr allgemeinen Phänomens, des Charakters überhaupt. Denn dahin bringt der psychologische Mechanismus die Mehrzahl der Menschen, dass gewisse Hauptbestrebungen sich bei ihnen befestigen, und dass die schwächeren vor jenen als den stärkeren zurückweichen. Der Hauptbestrebungen können jedoch mehrere sein, die in *verschiedenen* Vorstellungsmassen ihren Sitz haben und die entweder zusammen oder wider einander wirken; ein äusserst wichtiger Gegenstand für die Erziehung, und besonders darum, weil sie *sittliche Erziehung* sein soll. Denn gewöhnlich hat der Mensch für das Sittliche gewisse eigne Vorstellungsmassen, die sich bei ihm ausbilden, in denen er sich selbst zum Gegenstande seiner Beobachtung und Kritik macht. Nun hängt aber der Charakter von *allen* stärkern Vorstellungsmassen und den in ihnen gegründeten Bestrebungen zusammengenommen ab. Daher darf keine solche Masse der Sorgfalt des Erziehers entgehn. Diejenigen, welche ohne sein Zuthun entstanden, muss er bearbeiten, aber besonders muss er bemüht sein, möglichst starke und planmässig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüth seines Zöglings zu bringen; von solcher Beschaffenheit, dass sich in ihnen nach dem psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind, oder doch dem Sittlichen in der Ausführung zu Hülfe kommen. Hierzu findet sich die wichtigste und schönste Gelegenheit im Unterrichte; so dass auf diese Weise die Unterrichtslehre mit der von der

Zucht sehr genau zusammenhängt. Es ist sogar bequem für die Darstellung der Pädagogik, die Unterrichtslehre voran zu stellen und die unmittelbaren Rücksichten auf die Charakterbildung nachfolgen zu lassen. Denn die Verwickelung der letzteren wird zu gross und zu schwer zu überschauen, wenn man nicht hierbei aus der Unterrichtslehre manches als bekannt voraussetzen kann. Nur wird es alsdann nothwendig, in der Begründung der Vorschriften zum Unterrichte einiges noch zu verschweigen, was erst durch die Beziehung auf die sittliche Bildung sein volles Licht erhalten soll.

„Nach diesen kurzen Erläuterungen werden vielleicht einige Leser sich leichter in den Plan meiner allgemeinen Pädagogik finden, von dem mir bekannt ist, dass er nicht bloss öffentlichen Gegnern, sondern auch andern Personen, hauptsächlich freilich aus Unbekanntschaft mit meinen psychologischen und ethischen Grundsätzen dunkel geblieben war. Für die Uebertreibung, als sollte oder könnte der Zögling ganz und gar ein Geschöpf des Erziehers werden — während die menschliche Seele, streng genommen, sogar jede einfache Empfindung aus sich selbst erzeugt, und überdies die Erfahrung, die Familie und der Staat unaufhörlich den Menschen miterzieht, endlich der *Werth* des Menschen schlechterdings nur von der Frage abhängt, *was* er ist, und nicht im Geringsten von der andern Frage, *wie* er es wurde — für jene Uebertreibung mögen diejenigen, von denen sie herrührt, sich selber gebührend zur Rechenschaft ziehen."

Am eingehendsten äussert sich Herbart über den Gegenstand in der Streitschrift: *Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie* (1814) *W.* XII, S. 199 f. Es heisst dort S. 252 f.:

„Ich habe heute die Dreistigkeit mein Buch zu vertheidigen, obgleich es mir jetzt schwerlich begegnen würde, noch einmal also zu schreiben, wie vor neun Jahren. Damals stand ich am Ende einer ziemlich langen, und für mich erfreulichen pädagogischen Thätigkeit, Ich wünschte meine Resultate aufzubewahren und dem Publicum mitzutheilen; das war aber schwierig, weil sie sich innigst verknüpft fanden mit meinen philosophischen Ueberzeugungen, und weil meine wissenschaftlichen Forschungen einen Weg gegangen waren, der von den öffentlich in Umlauf gesetzten Lehrmeinungen sich längst weit entfernt hatte, und alle Tage mehr entfernte. Meine Pädagogik war nichts, ohne meine Ansichten der Metaphysik und praktischen Philosophie; diese aber wurden damals nur noch mündlich mitgetheilt. Was war zu thun? Die Pädagogik musste jetzt niedergeschrieben werden; denn sie war bei meinen übrigen Beschäftigungen eine Nebensache, und um so sicherer würde beim Aufschieben auch die Frische der Erinnerung an meine Praxis verloren gegangen sein. — Die Pädagogik sollte vor allem für meine Zuhörer sein, überhaupt aber für diejenigen, die sich um meine philosophischen Grundsätze bekümmern würden. Doch musste auch jeder andre Leser darin etwas für sich Brauchbares finden. Also — das Buch musste Vieles enthalten, das Viele ansprechen könnte; der

Plan und eigentliche Kern aber musste in vielen Punkten ein öffentliches Geheimniss bleiben, das nur die nachfolgenden philosophischen Schriften aufklären konnten.“

Nach einer Apostrophe an den Recensenten der *Jen. Allg. Lit. Zeit.* giebt er S. 234 folgenden Aufschluss über den Plan der *Pädagogik.*

„Zweck der Erziehung ist die Tugend.

„Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Willen.

„Die Einsicht umfasst fünf, unter sich unabhängige, praktische Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft.

„Der entsprechende Wille setzt sich zusammen aus einigen sehr heterogenen Bestandtheilen. Ursprüngliche, unbestimmt mannigfaltige Kraft. Natürliches Wohlwollen. Aufmerksamkeit auf die Ideen und in allen nöthigen Fällen angestrengtes Zurückhalten der innern Bestrebungen, welche den Ideen zuwider wirken könnten. —

„Das einzige Wort *Tugend* also stellt der Erziehung ein höchst zusammengesetztes Ziel vor Augen; ein zusammengesetztes um so mehr, da in den Menschen keine solche einfache Grundkraft ist, wie man wohl vorgiebt, die nur nöthig hätte, sich organisch zu entwickeln, um die Tugend hervorzubringen.

„Aus der Verlegenheit, in welche die mancherlei Merkmale des Begriffs der Tugend den Pädagogen setzen, zieht ihn zuerst der Blick auf den Zögling. Dieser, noch sehr unbestimmt in allen andern Rücksichten, bietet sich dar als ein nach allen Richtungen strebendes, kräftiges Wesen. Dadurch fällt er, der für die übrigen praktischen Ideen noch wenig Bedeutung hat, zunächst unter die Beurtheilung nach der Idee der Vollkommenheit, welche dreifach ist, indem sie die Intension, Extension und Concentration der Kraft betrifft. (Zu vergleichen *Prakt. Philosophie* S. 90. 91. *Pädagogik* S. 84). Die Intension der Kraft im Zöglinge ist grossentheils Naturgabe; die Concentration auf einen Hauptgegenstand ist erst im spätern Alter möglich und zweckmässig, und es bleibt also übrig die Extension oder Ausbreitung der Kraft auf eine *unbestimmte* Menge von Gegenständen, — je mehr desto besser! Dieser Begriff, der einer Menge von nähern Bestimmungen und Einschränkungen entgegengeht, indem die Idee der Vollkommenheit nicht die *ganze* Tugend bezeichnet, vielmehr die sämmtlichen praktischen Ideen sich in allen Punkten ihrer Anwendung gegenseitig beschränken, — ist nichts desto weniger der erste, den die Erziehungslehre verfolgen muss.† Von

† Vgl. *Lehrbuch zur Einl. in d. Phil.* Ausg. von 1813. *W.* I, S. 158. „Die Pädagogik beruhet unmittelbar auf den ursprünglichen praktischen Ideen; unter denen jedoch die Idee der Vollkommenheit besonders herauszuheben ist; nicht zwar wegen grösserer Wichtigkeit, sondern weil der durch sie bestimmte Theil des Zwecks der Erziehung (Belebung eines vielseitigen Interesse) den grössten Aufwand mannigfaltiger Bemühungen erfordert, und weil hierdurch zugleich die Grundlage der übrigen sittlichen Bildung gewonnen wird.“

den Einschränkungen ergiebt gleich der erste Blick auf den Begriff der Tugend diese, dass die Ausbreitung der Kraft in eine Mannigfaltigkeit von Strebungen nicht eine eben so grosse Vielheit von *Begierden* und *Forderungen* erzeugen darf; denn der Tugendhafte darf gar kein Aeusseres unbedingt begehren (*Prakt. Phil.* S. 272). Daher ist die Aufgabe so zu fassen, dass *Vielseitigkeit des Interesse* beabsichtigt werde (*Pädag.* S. 85. 136). Und da die Ausbreitung der Kraft dadurch geschieht, dass man dem Zöglinge eine Menge von Gegenständen darbietet, die ihn reizen und in Bewegung setzen, so muss, um die Aufgabe zu erfüllen, etwas Drittes zwischen Erzieher und Zögling in die Mitte gestellt werden, als ein solches, womit dieser von jenem beschäftigt wird. So etwas heisst *Unterrichten;* das Dritte ist der Gegenstand, *worin* unterrichtet wird; der hierher gehörige Theil der Erziehungslehre ist die Didaktik.

„Demgemäss wird die Didaktik vorangestellt vor den übrigen Lehren vom Benehmen des Erziehers gegen den Zögling. Hierbei kann sie unmöglich gleich in ihrer ganzen Würde erscheinen; aber es findet sich hintennach, wenn die Aufgabe, die *ganze* Tugend hervorzubilden, nun wieder in ihrer Grösse *zurückgerufen* wird, *dass die Hauptsachen schon durch den Unterricht, nach jener ersten Rücksicht, geleistet sind*, nur dass man nur noch einige Vorschriften nachzutragen hat. Hierüber ist das lange vierte Capitel des dritten Buchs meiner Pädagogik zu vergleichen, welches der höchste Punkt ist, von wo das ganze Buch überschaut sein will, und wo der Kritiker hätte feststehen sollen, ehe er zur Recension die Feder ansetzte. Von hier aus ist zu sehen, dass die Anordnung meines Buchs die möglichst bequeme für eine allgemeine Pädagogik ist, wenn sie schon von Anfang an nicht also scheint. —

„Wir haben jetzt zwei Theile der Erziehungslehre unterschieden: die Didaktik, welche auf einer speciellen Aufgabe aus dem Umfange des ganzen Erziehungsproblems beruht; und die Lehre von der sittlichen Charakterbildung, welche, nachdem der schwerste und weitläuftigste Theil schon fertig ist, *nun noch einmal das Ganze des Problems behandelt,* um der Didaktik noch die nöthigen Vorschriften beizufügen, die das Benehmen des Erziehers gegen den Zögling betreffen; welches ich *Zucht* genannt habe, in so weit nämlich dies Benehmen unmittelbar durch die Forderung, den Zögling zur Tugend zu bilden, bestimmt wird.

„Aber in der Ausführung alles bisher Betrachteten kann der Erzieher nicht umhin, noch in ein andres Verhältniss mit dem Zöglinge zu gerathen, als in das, was eigentlich aus dem Hauptproblem hervorgeht. Dies letztere bezieht sich auf das, was der Zögling einst werden soll, ein tugendhafter Mann, oder ein tugendhaftes Weib; aber schon jetzt, da er noch Knabe oder Mädchen ist, giebt es eine Menge von Dingen in Hinsicht seiner zu besorgen, die da nöthig sein würden, auch wenn an keine Bildung zur Tugend gedacht würde. Diese Dinge müssen überall vorher abgemacht werden, ehe man bilden kann. Die Knaben in der Schule müssen stillsitzen, ehe sie dem Lehrer zuhören; die Kinder

müssen nicht über des Nachbars Zaun klettern, denn der Nachbar will seine Blumen und sein Obst behalten; diese Betrachtung kommt erst an die Reihe, ehe an die Ausbildung des Rechtsgefühls der Kinder zu denken ist. Alle diese Dinge nun fasse ich zusammen unter dem Namen *Regierung* der Kinder. Und ich finde höchst nöthig, dass die Lehre hiervon abgesondert werde von den eigentlichen pädagogischen Betrachtungen; weil der Erzieher nicht weiss, was er will, und sich in seinem eignen Plane verwirrt, wenn ihm nicht klar ist, wie viel von seinem Thun auf Bildung hinwirkt, wie viele und welche Modificationen und Zusätze in diesem nämlichen Thun dagegen durch die ersten Forderungen der Gegenwart bestimmt werden. Man frage nun nicht nach einer positiven Definition, welche den Zweck der Regierung der Kinder feststelle. *Bildung* und *Nichtbildung*, das ist der contradictorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet. Und zwar ist dies eine Scheidung, nicht der Maassregeln des Erziehers, sondern seiner Begriffe, durch die er sich soll Rechenschaft geben von seinem Thun. Die Maassregeln laufen vielfältig in einander; wie in allem menschlichen Handeln, wo mehrere Motive zugleich wirken.

„Regierung, Unterricht und Zucht, das sind demnach die drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist. Das erste der hieraus entstehenden drei Fächer auszufüllen, ist für den, der mit Kindern umzugehn weiss, ziemlich leicht, nachdem einmal der Begriff selbst gehörig gefasst ist; ich kann mich hier nicht dabei aufhalten. Bei weitem grössere Schwierigkeiten erheben sich bei der Unterrichtslehre. Dieselbe kann nicht eingetheilt werden nach den auszubildenden Seelenvermögen, denn das sind Undinge; noch auch nach den zu lehrenden Wissenschaften, denn die sind hier nur Mittel zum Zweck, welche wie die Nahrungsmittel nach den Anlagen und Gelegenheiten müssen gebraucht und überall, wie ein völlig geschmeidiger Stoff, nach den pädagogischen Absichten gestaltet werden. Es war mein wesentliches Augenmerk bei meinem Buche, eine Pädagogik aufzustellen, die frei wäre von den Irrthümern der alten Psychologie, und frei von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wissen unbedingt so wiederzugeben pflegen, wie sie es sich zum gelehrten Gebrauche geordnet und geformt haben. Wäre die Graser'sche Divinitätslehre schon erschienen gewesen, so würde ich sagen können, es sei auch mein Zweck gewesen, die Pädagogik frei von den neuesten Einbildungen religiöser Anschauung darzustellen. — Das Wesentliche nun, was in der Unterrichtslehre Abtheilungen machen kann und muss, und welches beim pädagogischen Gebrauche der Wissenschaften überall die Zweifel entscheidet, ist, zuvörderst, eine Unterscheidung der *Gemüthszustände,* in die man durch den mannigfaltigen Unterricht den Zögling zu versetzen trachtet, oder *der verschiedenen Arten des Interesse,* die man ihm abgewinnen will, jene Unterscheidung des empirischen, speculativen, ästhetischen, theilnehmenden Interesse, die ich in meiner Pädagogik weiter ausgeführt habe.

Hierüber streite, wer dieselbe anfechten will; denn ich verlange vom Pädagogen vor allen Dingen, dass er sich in dieser Unterscheidung aufs Sorgfältigste orientire und sich übe darauf alles Lehren und Lernen zu beziehen. Wer das nicht thut, der mag ein trefflicher Empiriker sein, ein Theoretiker ist er in meinen Augen nicht; und das Maass des Gebrauchs jeder Wissenschaft, die Anordnung des Unterrichts in Gymnasien und in Bürgerschulen, bei *verschiedenem* Umfang der Hülfsmittel, zu *einerlei Zweck*, — desgleichen die rechte Auswahl des Unterrichts bei sehr vorzüglichen und bei schwachen oder vernachlässigten Subjecten — dies und noch manches Andere wird der Empiriker schwerlich zu treffen wissen. Es hängt Alles davon ab, dass man stets das nämliche Gleichmaass in den verschiednen Arten des Interesse zu erreichen suche, bei aller Verschiedenheit der Umstände und des darnach eingerichteten Verfahrens. Diese Regel ist so allgemein, dass sie die Bildung des weiblichen, wie des männlichen Geschlechts umfasst, obgleich die Gegenstände, wodurch man jedes der genannten Interessen aufregen soll, z. E. beim speculativen Interesse, sehr verschieden ausfallen.

„Alle diese Interessen sollen ferner bei dem Menschen so viel als möglich *stets* im Gleichgewichte sein; daher taugt die gemachte Abtheilung zwar für das Mannigfaltige, was *in jedem lehrfähigen Alter* des Zöglings *neben* einander muss besorgt werden; aber es ist damit noch gar nichts festgesetzt für das Successive, für die Fortschreitung des Unterrichts. Dazu gehört eine ganz andere Art von Abtheilung, welche zu finden, man sich in die Weise hineinversetzen muss, wie das menschliche Gemüth in seinen Zuständen wechselt. Die allgemeinen Bestimmungen hierüber sind für jede Art des Interesse die nämlichen; hat man also die jetzt gesuchte Art der Abtheilung (wohin der Unterschied der Vertiefung und Besinnung gehört) aufgefunden, so wird *diese* und *jene* Theilung eine die andere *durchkreuzen*, die Theilungen werden sich unter einander verflechten, indem auf jedes Theilungsglied der einen Art alle Glieder der andern Art müssen bezogen werden.

„Daraus kann man nun sehen, dass der Plan einer allgemeinen Pädagogik einer *Tafel mit mehrern Eingängen*, wie die Mathematiker sagen, gleichen müsse; und dass mit der gewöhnlichen Tabellenform, wornach A in a, b, c und diese wieder in α, β, γ zerfallen, ohne nähern Zusammenhang der Glieder von A mit denen von B, hier nichts würde auszurichten sein. Dies um so weniger, da noch eine dritte Art von Eintheilung, nämlich die nach den eigentlichen Lehrformen (bloss darstellende, analytische, synthetische Lehrform) sich mit der vorigen durchkreuzen muss, daher denn der Plan der Didaktik kein anderer als dieser werden kann:

1) Erörterung jeder Art von Eintheilung für sich;

2) logisch-combinatorische Verbindung aller Eintheilungen unter einander nach der Methode, die ich am Ende des ersten Capitels meiner Logik (im Lehrbuch zur Einleitung in d. Philos. und in der Beilage zu den Hauptpunkten der Metaphysik [*Werke* I. S. 87]) angegeben habe.

„Soviel habe ich hier sagen wollen über die Natur des Plans, der meiner Unterrichtslehre zum Grunde liegt. Ganz ähnlich ist der, nach welchem die Lehre von der Charakterbildung angeordnet ist. Wer die sämmtlichen Eintheilungen sich einprägt und ihre Verflechtungen zu durchdenken sich geübt hat, der wird, beim Ueberblick über das Ganze, eine Landkarte oder einen Grundriss vor sich zu haben glauben, in welchem sich für jede Art von pädagogischer Betrachtung sehr leicht die Stelle finden lässt, wohin sie gehört, sofern sie nicht höhere Psychologie erfordert; als welche von keiner Pädagogik heut zu Tage kann verlangt werden, — welche aber dereinst zu begründen ich mir schon vorher zum Ziel gesetzt hatte, ehe ich daran dachte, meine Pädagogik zu schreiben. Dieser *wahren* Psychologie (denn die gemeine ist durchgehends falsch, weil sie nicht einmal reine Empirie enthält, sondern überall erschleicht, auch wo sie bloss zu erzählen vorgiebt) konnte ich in meiner Pädagogik nur als einer Sache erwähnen, die noch gar nicht existire. Denn an die Proben, die ich neuerlich davon gegeben habe [1811 *Psychol. Bem. zur Tonlehre*, 1812 *Psychol. Unters. über die Stärke einer gegebenen Vorstellung* und: *Ueber eine dunkle Seite der Pädagogik*, *Werke* VII, 1 f.], war damals noch nicht zu denken. — Der Plan zur Pädagogik aber war, nach vorgängiger praktischer Uebung, Jahre lang erwogen worden, und hatte manche Ausfeilung erfahren, ehe die Feder zum Niederschreiben angesetzt wurde. Desto schneller ging das Niederschreiben selbst. Der Plan wurde nur unvollkommen bekleidet, Einiges blieb beinahe nackt und räthselhaft stehen, Anderes wurde weitläuftiger ausgeführt, je nachdem mehr oder weniger Hoffnung vorhanden war, dem Publicum, das meine philosophischen Grundsätze nicht kannte, deutlich werden zu können. Heute wäre es mir leicht, demselben Skelet ein ganz anderes Fleisch zu geben; aber wie das hätte vor neun Jahren möglich sein sollen, wo mir keine Berufung auf irgend eine philosophische Schrift zu Hülfe kommen konnte, wo vielmehr die Philosophie des Zeitalters mir in jedem Punkte im Wege stand — das weiss ich noch heute nicht zu sagen.“ —

In dem Sinne der Andeutungen dieser Schrift ist der *Umriss pädagogischer Vorlesungen* 1835 und 1841 (im zweiten Bande dieser Ausgabe) angelegt, dessen Vergleichung mit der *Allgemeinen Pädagogik* nicht sowohl zum tiefern Verständniss des Gedankenganges der letzteren, als vielmehr zur Erläuterung einzelner Lehren dienen kann. Da jedoch die Gliederung des *Umrisses* eine sehr übersichtliche ist, sehen wir im Folgenden davon ab, durch Noten auf die einzelnen Materien hinzuweisen.

Anders ist das Verhältniss der dritten pädagogischen Hauptschrift Herbarts: der leider unvollendeten *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* (um 1830 geschrieben; ebenfalls im zweiten Bande dieser Ausgabe) zur *Allg. Päd.* Dieselbe tritt ihr ergänzend zur Seite, indem sie es unternimmt, die in dem älteren Werke versprochene zweite Hälfte der ganzen Pädagogik, welche theoretisch von der Möglich-

keit der Erziehung und deren Begrenzung durch die Wandelbarkeit der Umstände handelt, während die erste Hälfte auf der praktischen Ueberlegung, was Erziehung wolle und erfordere, beruht, zu repräsentiren.

Sowohl im Gegenstande als in der Darstellung verwandt mit der *Allg. Päd.* ist die *Allgemeine praktische Philosophie*, erschienen 1808 (eigentlich schon 1807, vergl. *Herb. Rel.* S. 165), deren Anziehung für das gründliche Verständniss der ersteren unerlässlich bleibt (ob. S. 323). Geist und Form beider Werke charakterisiren die ebenso zutreffenden, als von aufrichtiger Bewunderung eingegebenen Worte Hartensteins in *Herbarts Kl. Schr.* I, S. LXIII, die den Schluss dieser Vorbemerkungen bilden mögen.

„Es durchdringt die älteren Schriften, namentlich die allgemeine Pädagogik und die allgemeine praktische Philosophie, eine Wärme eine Innigkeit, die bei der entschiedensten Abneigung vor aller leeren Schwärmerei und bei der grössten Nüchternheit und Besonnenheit der Untersuchung nur allmählich, aber dann um so nachhaltiger fühlbar wird, weil sie aus einer Tiefe der Ueberzeugung kommt, die durch das, was auf der Oberfläche liegt, weder locken und reizen, noch sich selbst locken und reizen lassen will. Zugleich tragen diese Schriften das Gepräge einer Darstellung, die in meinen Augen auf die höchste Reinheit der Classicität Anspruch machen darf. Alles, was an die Pedanterei ängstlich festgehaltener Schulformeln erinnern könnte, ist abgestreift; ohne die gebrechlichen Stützen fremder Kunstworte sucht und findet jeder Gedanke in der eignen Muttersprache den reinen scharfbestimmten Ausdruck; hart an einander gedrängt und doch für ein scharfes Auge klar gesondert, schreitet die Untersuchung vorwärts, und bewegt sich mit ruhiger Sicherheit durch Schwierigkeiten hindurch, die sie dem Leser mehr verbirgt als zeigt. Diese Schriften gleichen Gebäuden, deren Fundament überbaut, deren Gerüste abgebrochen wurde, ehe sie sich der Betrachtung darboten, und deren Urheber mit ächt künstlerischem Geiste sich vielmehr an das Urtheil darüber, als was sie sich darstellen, als an die Berechnung der Schwierigkeiten, die das Werk gemacht haben mochte, wenden wollte. Ich wage nicht einmal zu behaupten, dass Herbart bei jenen früheren Schriften nach dieser ächten Kunstform wissenschaftlicher Darstellung gestrebt habe; sie scheint der natürliche Ausdruck der reinen harmonischen Articulation gewesen zu sein, in welche sich seine Gedanken von selbst fügten; daher von den grossen Hauptumrissen eines weitverzweigten Gedankenganzen bis herab zu der leisen Schattirung des einzelnen Ausdrucks seine Darstellung ganz unwillkürlich sich an die besondere Eigenthümlichkeit des Gegenstandes anschliesst, welchem sie gerade jetzt gilt. In späterer Zeit, wo er vielmehr andre belehren und überzeugen, als sich selbst rein aussprechen wollte, ging diese Schönheit der Form bei aller Meisterschaft und Herrschaft über den Stoff in seinen Schriften grösstentheils verloren; aber jene älteren Schriften scheinen mir, je weniger irgend eine *Manier* in ihnen bemerkbar ist, in der Reinheit ihres durchaus charaktervollen Gepräges ein ausgezeich-

netes Muster eines wissenschaftlichen Kunststyls zu sein. Dass gerade diese Schönheit der Darstellung dem flüchtigen Leser den systematischen Unterbau verdeckt, dass man diesen kleinern und grössern Arbeiten, von dem hervorstechenden Glanze einzelner Wendungen bestochen, das Prädicat des „Geistreichen“ zugesteht, ohne die Wurzeln zu sehen, aus denen dieser „Geist“ seine Nahrung zog, kann dem Werthe derselben keinen Abbruch thun.“

Allgemeine Pädagogik

aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.

Inhalt.

Einleitung.

Erstes Buch. Zweck der Erziehung überhaupt.

1. Capitel. Regierung der Kinder.
   I. Zweck der Kinderregierung.
   II. Maassregeln der Kinderregierung.
   III. Regierung, gehoben durch Erziehung.
   IV. Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung.
2. Capitel. Eigentliche Erziehung.
   I. Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?
   II. Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit.
   III. Individualität des Zöglings, als Incidenzpunkt.
   IV. Ueber das Bedürfniss, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen.
   V. Individualität und Charakter.
   VI. Individualität und Vielseitigkeit.
   VII. Vorblick auf die Maassregeln der eigentlichen Erziehung.

Zweites Buch. Vielseitigkeit des Interesse.

1. Capitel. Begriff der Vielseitigkeit.
   I. Vertiefung und Besinnung,
   II. Klarheit. Association.
   System. Methode.
2. Capitel. Begriff des Interesse
   I. Interesse und Begehrung.
   II. Merken. Erwarten.
   Fordern. Handeln.
3. Capitel. Gegenstände des vielseitigen Interesse.
   I. Erkenntniss und Theilnahme.
   II. Glieder der Erkenntniss und der Theilnahme.
   Empirie. Theilnahme an Menschen.
   Speculation. Theilnahme für Gesellschaft.
   Geschmack. Religion.
4. Capitel. Unterricht.
   I. Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.
   II. Stufen des Unterrichts.
   III. Materie des Unterrichts.
   IV. Manieren des Unterrichts.

5. Capitel. Gang des Unterrichts.
I. Bloss darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.
II. Analytischer Gang des Unterrichts.
III. Synthetischer Gang des Unterrichts.
IV. Ueber Lehrpläne.
6. Capitel. Resultat des Unterrichts.
I. Das Leben und die Schule.
II. Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit.

Drittes Buch. Charakterstärke der Sittlichkeit.

1. Capitel. Was heisst Charakter überhaupt?
I. Objectiver und subjectiver Theil des Charakters.
II. Gedächtniss des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf.
2. Capitel. Vom Begriff der Sittlichkeit.
I. Positiver und negativer Theil der Sittlichkeit.
II. Sittliche Beurtheilung. Wärme. Entschliessung. Selbstnöthigung.
3. Capitel. Woran offenbart sich der sittliche Charakter?
I. Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienst der Ideen.
II. Das Bestimmbare. Die bestimmenden Ideen.
4. Capitel. Natürlicher Gang der Charakterbildung.
I. Handeln ist das Princip des Charakters.
II. Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter.
III. Einfluss der Anlagen auf den Charakter.
IV. Einfluss der Lebensart auf den Charakter.
V. Einwirkungen, welche besonders das Sittliche des Charakters treffen.
5. Capitel. Zucht.
I. Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung.
II. Maassregeln der Zucht.
III. Anwendung der Zucht im Allgemeinen.
6. Capitel. Blicke auf das Specielle der Zucht.
I. Gelegentliche, — stetige Zucht.
II. Wendung der Zucht nach besondern Absichten.

Einleitung.

Was man *wolle,* indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt.

Die Meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dies Geschäft einen eignen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmählich; er setzt sich ihnen zusammen aus ihrer Eigenthümlichkeit, und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings. Haben sie Erfindungskraft: so nutzen sie Alles, was sie *vorfinden,* um daraus Aufregungen und Beschäftigungen für den Gegenstand ihrer Sorgfalt zu bereiten; und haben sie Vorsicht: so sondern sie das ab, was der Gesundheit, der Gutmüthigkeit und den Manieren schaden könnte. So wächst ein Knabe heran, der sich versucht hat in Allem, was nicht gefährlich ist; der gewandt ist im Bedenken und Behandeln des Alltäglichen; der alle Gefühle hat, die ihm der enge Kreis, in dem er lebte, einflössen konnte. — Ist er nur wirklich so herangewachsen, so darf man Glück dazu wünschen. Aber die Erzieher hören nicht auf zu klagen, wie viel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb und die Universität! Natürlich genug, wenn da, wo mehr der Zufall, als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so magern Kost nicht immer eine robuste Gesundheit hervorblüht, die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte! —

Abhärten wenigstens wollte *Rousseau* seinen Zögling. Er hatte sich einen Gesichtskreis bestimmt, und bleibt ihm treu. Er folgt der *Natur.* Freies und fröhliches Gedeihen soll allen Aeusserungen der VEGETATION im Menschen durch die Erziehung gesichert werden; von der Muttermilch bis zum Ehebett. *Leben* ist das Metier, was er lehrt. Doch sehen wir, dass er dem Spruche unsers Dichters: DAS LEBEN IST DER GÜTER HÖCHSTES NICHT! seinen Beifall gönnt; denn er opfert in Gedanken das ganze eigenthümliche Leben *des Erziehers* auf, den er zum beständigen Begleiter dem Knaben dahingiebt! Diese Erziehung ist zu theuer. Das Leben des Begleiters ist auf allen Fall mehr werth als das des Knaben, schon nach den Mortalitätslisten; denn die Wahrscheinlichkeit, *leben zu können,* ist

für den Mann grösser als für das Kind. — Aber ist denn das blosse *Leben* dem Menschen schwer? Wir glaubten, die menschliche PFLANZE gleiche der Rose; wie die Königin der Blumen den Gärtner am wenigsten bemüht, so wachse auch der Mensch in jedem Klima, nähre sich von allerlei Nahrung, lerne am leichtesten sich mit Allem behelfen, und Allem den Vortheil abgewinnen. Nur freilich, mitten unter cultivirten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muss dem Erzieher eben so viel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben.

Sich in die Gesellschaft schicken, das wird *Locke's* Zögling am besten verstehen. Hier ist das Conventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte, möchte nur in Künstelei ausarten. Kauft für jeden Preis einen *gesetzten Mann,* „von feinen Sitten, der die Regeln der Höflichkeit „und des Wohlstandes mit allen den Abänderungen, welche aus der „Verschiedenheit der Personen, Zeiten und Orte entstehen, selbst „kenne, und dann seinen Zögling, in dem Maasse, als sein Alter es „erlaubt, auf die Bemerkung dieser Dinge unablässig hinleite.“ [1] Hier muss man verstummen. Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, dass ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet; er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jedes neuen Moments: Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgiessen: *Ein* Blick ringsumher zerstört allen Effect; und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer. — Gelingen kann übrigens die Welterziehung; denn mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde.

Aber ich weiss Männer, die die Welt kennen, ohne sie zu lieben; die ihre Söhne zwar nicht der Welt entzogen, aber sie noch weniger darin verloren wissen wollen, und die voraussetzen, ein guter Kopf habe an seinem Selbstgefühl, seiner Theilnahme und seinem Geschmack die besten Lehrer, sich zur rechten Zeit in die Conventionen der Gesellschaft so weit zu fügen, als er *will.* Diese lassen ihre Söhne Menschenkenntniss lernen unter den Kameraden,

---

[1] Locke *Some thoughts concerning education* § 93. „To form a young gentleman, as he should be, 'tis fit his governor should himself be well bred, understand the ways of carriage, and measures of civility, in all the variety of persons, times and places; and keep his pupil, as much as his age requires, constantly to the observation of them.“

Herbart hat später über Locke's Erziehungslehre minder absprechend geurtheilt. Vgl. die Aeusserungen in der Rec. über Schwarz's *Erziehungslehre* und Wörlein's *System der Pädagogik* im zweiten Bande dieser Ausgabe.

mit denen sie, wie es kommt, spielen oder sich balgen; sie wissen, dass man die Natur am besten in der Natur studirt, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; und sie wollen, dass die Ihrigen *in der Mitte* der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich; sobald die Lehrstunden, (das sind mir ein für allemal *die* Stunden, da der Lehrer mit den Zöglingen ernst und planmässig beschäftigt ist,) solche Geistesarbeit herbeiführen, die das Interesse *füllt,* und neben welcher alle Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden.

Aber diese Geistesarbeit findet man nicht, man mag sich *zwischen* dem Sinnlich-Nahen und *zwischen* den Büchern *hin und her werfen,* wie man will. Hingegen wird man sie finden, wenn man beides verbindet. — Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der *Ideen,* und der die *Idee der Erziehung* in ihrer Schönheit, in ihrer Grösse vor Augen hat, — der endlich dem mannigfaltigsten Wechsel von Hoffnung und Zweifel, Verdruss und Freude sich eine Zeit lang preiszugeben nicht scheut, — dieser kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Dasein emporzuheben, *wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des grossen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt.* Er wird sich dann von selbst sagen, dass nicht Er, sondern *die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten,* der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben *gebührt,* und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloss beigegeben wurde.

Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, dass sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs concentrirt darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung.[2]

---

[2] Vgl. die Aeusserung in dem Aufsatze *Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft, Werke* IX. S. 210: „Jeder von uns und schon die Meisten vor uns waren der Wirksamkeit einer Fürsorge unterworfen, womit die frühern Geschlechter den spätern vorarbeiten, indem sie ihnen einen Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen überliefern, die zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, welche es geben kann, und die in demselben Maasse an Herrschaft gewinnen werden, wie sie an innerer Wahrheit und Gültigkeit gewinnen.“ In der Rede *Ueber Fichtes Ansicht der Weltgeschichte* 1814. *Werke* XII. S. 260 sagt Herbart: „In dem Alten, Gleichförmigen, das mit einigen Verbesserungen sich während eines unabsehlichen Laufes von Jahrtausenden stets wiederholen wird, darin liegt das Wesen der Menschheit und darin sind die Mitgaben der Gottheit zu suchen. Vermöge der göttlichen Ordnung tritt der Mensch hülflos in die Welt, aber bildsam durch Sprache, Familie, gegenseitiges Bedürfniss, gesammelte Erfahrung, erfundene Künste, vorhandene Wissenschaft. Werke des Genies aus der gesammten Vorzeit, die je länger sie wird, desto gleich-

Die conventionelle Erziehung sucht die jetzigen Uebel zu verlängern; Naturmenschen bilden, heisst, die Reihe aller überstandenen Uebel wo möglich von vorn an wiederholen. Den Kreis der Lehre und Warnung auf das Nahe beschränken, ist natürliche Folge der eignen Beschränktheit, die das Uebrige weder kennt, noch anzubringen versteht; — was Pedanten verdarben, was Kindern zu schwer sei, sind dafür bequeme Vorwände; aber das Eine lässt sich ändern und das Andre ist nicht wahr.

Freilich, was hierin wahr sei, oder nicht, darüber spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, Andre nach ihrer. Wollten wir nur sämmtlich bedenken: DASS JEDER NUR ERFÄHRT, WAS ER VERSUCHT! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? [3] — Unsern neuern Pädagogen ist vieles Neue gelungen, sie haben erfahren, dass ihnen der Dank der Menschheit entgegen kam, und sie dürfen dessen innig froh sein! Ob sie aber aus *ihrer* Erfahrung bestimmen dürfen, was alles durch Erziehung möglich sei, was alles mit Kindern gelingen könne?

Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern *bloss* auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andre Erfahrungswissenschaften, möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was alles dazu gehört, um nur *einen einzigen Lehrsatz* im Felde der Empirie so weit festzustellen, wie es in diesem Felde möglich ist. *Erfahren* würden sie da, dass man aus *einer* Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen eben so wenig; dass man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muss, ehe er ein Resultat giebt, das nun noch die entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art auslegen. Erfahren würden sie da, dass man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch *geendigt* ist, bis man vor allen Dingen die RÜCKSTÄNDE genau geprüft, genau gewogen hat. *Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.* Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben! Wann denn wohl ist man ein erfahrner Erzieher? und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie vielen Abänderungen besteht die Erfahrung eines Jeden? [4] — Wie unendlich mehr erfährt der

---

förmiger auf die Nachwelt wirken muss. Immer reifer wird die Menschheit, stets fortlebend unter der gleichen Sonne auf der gleichen Erde. Die heilsam wirkenden Kräfte, durch welche sie reift, sind stets die nämlichen und stets geschäftig, wiewohl am mindesten beachtet." —

[3] S. oben S. 236 und Anm. 7 daselbst.

[4] Der Recensent der *Jen. Allg. Lit. Ztg.* bemerkt zu dieser Stelle: „Der Verfasser benimmt den Erziehern alle Lust, Erfahrungen zu machen", worauf Herbart in der Schrift *Ueber meinen Streit* u. s. w. *W.* XII. S. 240

empirische Arzt; und seit wie viel Jahrhunderten sind für ihn die Erfahrungen von grossen Männern aufgezeichnet! Dennoch ist die Medicin so schwach, dass *sie gerade* der lockere Boden wurde, in welchem die neuesten Philosopheme jetzt üppig wuchern.[5]

Soll es etwa der Pädagogik bald ebenso gehen? — Soll auch sie der Spielball der Secten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge längst alles Hohe mit sich fortrissen, und fast nur die scheinbar niedrige Welt der Kinder bisher wenig berührten? Schon ist es dahin gekommen, dass den besten Köpfen unter den jüngern Erziehern, die sich um Philosophie bekümmert haben, und die wohl merken, man dürfe beim Erziehen das Denken nicht einstellen, — nichts natürlicher sein kann, als die ganze Anwendbarkeit oder Biegsamkeit einer in der That sehr geschmeidigen Weisheit an der Erziehung zu erproben, um ihre Anvertrauten *a priori* zu construiren, sthenisch zu bessern, mystisch zu lehren, — und wenn die Geduld reisst, als unfähig der Zubereitung zur Initiation, abzuweisen. Die Abgewiesenen werden dann freilich nicht mehr als dieselben frischen Naturen, in andere — und in welche? — Hände kommen. —

Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen, und ein *selbständiges* Denken mehr cultiviren möchte; wodurch sie zum *Mittelpunkte* eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. — Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientiren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen. Der Philosophie selbst muss es lieb sein, wenn ihr die andern denkend entgegen kommen, und — zwar nicht die Philosophie — aber das heutige philosophische Publicum scheint es sehr zu bedürfen, dass ihm mehrere und verschiedne Standpunkte dargeboten werden, von denen aus es sich nach allen Seiten umsehen könne. —[6]

---

erwiedert: „Behüte der Himmel! Ich will nur, dass man wirklich die Erfahrungen *anstelle*, wovon, wie es zu machen sei, die Pädagogik redet; nicht aber, dass man nach einigen Jahren unüberlegter pädagogischer Geschäftigkeit seine *Routine* für *Erfahrung* ausgebe.“

[5] Vgl. *Ueber philos. Studium* 1807 *Werke* I. S. 376, wo der Aerzte gedacht ist „die in den mangelhaftesten Theorien sich umherzuwerfen nicht scheuen, um vielleicht irgendwo feste Begriffe zu finden, auf welche die sichere Wissenschaft möge erbaut werden können.“ — Es war der Schellingsche Pantheismus, der sich der Medicin bemächtigte: Schelling gab mit A. F. Markus *Jahrbücher der Medicin als Wissenschaft* heraus; in gleichem Sinne schrieb Oken; eine *Philosophie der Medicin* veröffentlichte Schelver.

[6] Die Hartenstein'sche Ausgabe hat die beiden Absätze von: „Soll es etwa“ bis „umsehen könne“, welche in der Originalausgabe stehen, nicht. Dafür, wahrscheinlich nach dem Herbart'schen Manuscripte (*Kl. Schr.* I. S. LXIV.) folgende Stelle, die in der Originalausgabe fehlt: „Damit es der

Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft Andern eine Brille sein: mir ist sie ein Auge; und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Sind nicht alle Wissenschaften fehlerfrei in ihren Lehren: so sind sie eben darum auch nicht mit sich einig; das Unrichtige verräth sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheut hält, hegt gleich grosse und grössere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen, denn die Berührungsstellen mit der Welt sind abgeschliffen. Ja, die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglichern Köpfe.

Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesammte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet

---

Pädagogik nicht bald ebenso gehe — hüte man sich vor diesem Büchlein! „„Hier““ rufe man laut aus, „„hier steht wieder ein neuer Philosoph, neuer als die allerneuesten, der nun die Quellen des geistigen Lebens vergiften will, wie jene das körperliche Wohlsein in Gefahr setzen! Und er ist schlimmer, als jene, denn er geht heimlich zu Werke; Niemand ausser ihm kennt sein System, und er reformirt schon darnach! Herbei, das Unkraut auszuraufen, weil es noch jung ist und schwach!““

„Seien Sie unbesorgt, meine Herren! Dies Büchlein ist zu klein, um Sie zu stören, zu dunkel um zu wirken; es ist für meine Freunde und baut hie und da auf Ideen, die ich bisher nur mündlich mittheilte. Wie könnte ich das Herz haben, mich vor Ihnen auf *Philosophie* zu berufen, da Sie sogar etwas Gewisseres zu wissen scheinen, als *Mathematik?* — Oder sollte ich hoffen, in Ihrem *Gefühl* eine Fürsprache zu finden? Ich nahm an Ihrer *Anschauung* die Probe. Sie finden darin nichts als Zählen und Messen: und achten die *Gestalt* der Dinge so wenig, dass Sie sogar *willkürliches Spiel* gestatten mit hineingetragenen Figuren. — Von dem, was recht sei, was *die Natur der Sache mit sich bringe* und was auszuführen man die Kunst erschaffen müsse, wenn sie nicht vorhanden sei, davon war meine Frage und nur davon ist sie es auch jetzt. Es sind Antworten erfolgt durch Vorwände des Bequemen und Brauchbaren; *das* will man durch Versuche ergrübeln. Ich werde die Versuche nicht beunruhigen; es ist besser, sie anzustellen, als davon zu reden. Blosse Worte aber müssen anders belehren, um Dank zu verdienen.“

Es ist ersichtlich, dass Herbart mit den letzten Sätzen auf die Kritiken über sein ABC der Anschauung anspielt. Vgl. ob. S. 265 u. 267*.

Auch im Folgenden weicht die Stylisirung in der Hartenstein'schen Ausgabe von dem Originaldruck ab. Es heisst in jener S. 9: „Ich kehre zurück in meinen Gesichtskreis und suche ihn genauer zu bezeichnen. Ich habe Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher gefordert. Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Zwar nicht alle Wissenschaften sind, wie die Mathematik, fehlerfrei in ihren Lehren; eben darum aber sind sie nicht mit sich einig; das Unrichtige“ u. s. w. — Auffallen muss, dass Hartenstein weder die beiden Abschnitte des Originaldrucks, noch die Varianten mittheilt, umsomehr, da sich Herbart auf die erstern später einmal bezieht: in der Recension über Schwarz's *Erziehungslehre* im II. Bande dieser Ausgabe: *Werke* XII. S. 703.

wäre.[7] Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können: das Individuum kann nur gefunden, nicht deducirt werden. Construction des Zöglings *a priori* ist daher an sich ein schiefer Ausdruck, und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf.

Desto nothwendiger ist das, wovon ich ausging, zu wissen nämlich, *was man will,* indem man die Erziehung anfängt! — Man sieht, was man sucht: psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — in so fern, als ihm *daran gelegen* ist, menschliche Gemüther zu durchschauen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muss ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder wo möglich wie der Grundriss einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientirt. Eine solche Landkarte biete ich hier dar, für die Unerfahrnen, die zu wissen wünschen, *welcherlei* Erfahrungen sie *aufsuchen* und *bereiten* sollen. *Mit welcher Absicht* der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese *praktische* Ueberlegung, allenfalls vorläufig detaillirt bis zu den Maassregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die *Möglichkeit* der Erziehung *theoretisch* erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psychologie, worauf sie fussen müsste. Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze, und ich muss mir wohl gefallen lassen, diesem Sprachgebrauche zu folgen.[8] — —

Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher *für sich* bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen *zum Mittheilen.* Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht;* so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens,

---

[7] Zu dieser Stelle bemerkt Herbart in der *Leipz. Lit. Ztg.* 1808 *Int. Bl.* Nr. 45 (*Werke* XII. S. 95): „In meiner Pädagogik war die Rede von der Idee einer Psychologie, worin die gesammte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet wäre. Eine solche, meint Carus [Fried. Aug. Carus 1770—1807; die Aeusserung steht in seinen *Schriften zur Psychologie*], würde nur ein Schema leerer Plätze und Kategorien zwischen den verschiedenen allgemeinen Beziehungen des Endlichen auf das Unendliche ausmachen. — Das Wort: *verzeichnet* scheint ihn an *Verzeichniss* erinnert zu haben; ich dachte an *Verzeichnung,* allenfalls einer Curve. Schemata leerer Plätze und Kategorientafeln liebe ich gar nicht. Endlich, Beziehungen des Endlichen auf das Unendliche möchten wohl der Metaphysik bleiben, in der Psychologie aber schwerlich Platz finden."

[8] Jene zweite Hälfte bearbeitete Herbart später in den *„Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.* S. oben S. 333.

keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des blossen Vortheils willen von irgend einem *Lehrmeister* lernen möge, ist dem Erzieher an sich eben so gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher Alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung Alles und Jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüth niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es an einander fügen, also wie man es auf einander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies giebt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermesslichen Stoff zum unaufhörlichen Ueberdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, so wie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Uebungen.[9] Wir bedürfen in dieser Rücksicht eine Menge pädagogischer *Monographien*, (Anleitungen zum Gebrauch irgend eines einzelnen Bildungsmittels) die aber sämmtlich aufs strengste nach Einem Plane verfasst sein müssten. Ein Beispiel einer solchen Monographie suchte ich durch mein ABC der Anschauung zu geben, das auf jeden Fall bis jetzt *den* Fehler hat, allein zu stehen, sich an Nichts anlehnen, und nichts Neues stützen zu können. Der grösseren Gegenstände für ähnliche Schriften giebt es genug; man würde das Studium der Botanik, das des Tacitus, die Lectüre von Shakespeare, und so vieles Andre, — als pädagogische Kraft zu betrachten haben. Aber zu solcher Arbeit einzuladen wage ich nicht; schon darum nicht, weil ich den *Plan* als angenommen und innig gefasst voraussetzen müsste, in welchen das alles passen könnte.[10]

Um aber den allgemeinen Gedanken: Erziehung *durch Unterricht*, mehr hervorzuheben, verweilen wir bei dem entgegengesetzten: Erziehung *ohne* Unterricht! Beispiele davon sieht man häufig. Die Erzieher sind, überhaupt genommen, nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es giebt deren, (besonders unter den Erzieherinnen), die so viel wie gar Nichts wissen, oder was sie wissen, so viel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen verstehen; — und die dennoch mit grossem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was können sie thun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüth dergestalt, dass es seiner selbst nicht inne wird. Wie kann sich nun ein Charakter bilden? Charakter ist innere Festigkeit; aber wie kann der Mensch in sich

---

[9] S. oben S. 238. Anm. 9.

[10] Derartige Monographien haben nachmals Dissen, Kohlrausch und Thiersch geliefert. Das Nähere unten unter Nr. XI.

selbst wurzeln, wenn Ihr ihm nicht erlaubt, auf etwas zu zählen? ihm nicht einmal gestattet, seinem eignen Willen Entschiedenheit zuzutrauen? — Meistens geschieht es, dass die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den Ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz Eures Stürmens, still für sich lebt, ahnet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an *der* Stelle einen Charakter gründen, die Ihr nicht kanntet. Eben deswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben. Manchmal freilich entsprechen sie auch einander so, dass der Erzogene sich im spätern Leben an die Stelle seines Erziehers setzt, und seine Unterwürfigen genau eben das leiden lässt, was er erleiden musste. Der Gedankenkreis ist hier derselbe, den in der Jugend die tägliche Erfahrung gab; nur der unbequeme Platz ist mit dem bequemern vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht; und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen gerade wie man sie behandelt.

Die Erziehung *durch* Unterricht betrachtet *als* Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der *Betrachtung* macht. Dahin gehört die Zucht[11] selbst, der man ihn unterwirft; auch wirkt sie weit mehr durch das *Muster einer Energie, die Ordnung hält,* wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen einzelner Unarten, welchem man den viel zu hohen Namen: Besserung von Fehlern, beizulegen pflegt. Die blosse Hemmung könnte die Neigung ganz unangetastet lassen, ja die Phantasie könnte den Gegenstand derselben fortdauernd ausschmücken, und das ist beinahe so schlimm, als fortdauerndes Begehen des Fehlers, welches auch nicht ausbleibt in den Jahren der Freiheit. Liest aber der Zögling im Gemüth des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Missbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin, eben so zu sehen, und dieser *Gedanke* wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muss, um zu siegen. Und man sieht leicht, dass derselbe Gedanke auf vielen andern Wegen erzeugt werden kann, — dass der Fehler des Zöglings gar nicht die nothwendige Gelegenheit dieses Unterrichts ist.

Für die Erziehung durch Unterricht habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert, — eine *solche* Wissenschaft, eine *solche* Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des grossen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe. — „Warum des „Ganzen? Warum des Entlegenen? Macht sich das Nahe nicht

---

[11] Unten Buch III. Cap. 5, II* bemerkt Herbart, dass, was hier Zucht genannt werde, vielmehr Regierung heissen müsste; er habe sich aber in der Einleitung seines Sprachgebrauches nicht bedienen wollen.



„wichtig, nicht deutlich genug? ist es nicht voll von Verhältnissen, „die, wenn sie nicht im Kleinen, im Einfachsten richtig erkannt „und beurtheilt wurden, eben so wenig, ja noch viel weniger „richtig von der ausgebreitetsten Kenntniss im Grossen aufgefasst „werden? Und es ist vorauszusehen, dass jene Forderung die Er„ziehung mit einer Masse von Gelehrsamkeit und von Sprachstudien „beschweren wird, zum Nachtheil der körperlichen Bildung, der „Fertigkeit in schönen Künsten, und des geselligen Frohsinns."[12] — — Die gerechte Furcht vor solchem Nachtheil verleite uns nicht, jene Studien zu verbannen! Sie bedürfen einer andern Einrichtung, so, dass sie, ohne sich breit zu machen und das Uebrige zu verdrängen, doch nie bloss Mittel seien, nie vom Hauptzweck entfernen, sondern vom ersten Anfang an stetige und reichliche Zinsen tragen. Wäre keine solche Einrichtung möglich, läge der *schwere* und ZERSTÖRENDE *Druck* des gewöhnlichen Lateinlernens in der Natur der Sache: so müsste man fortdauernd dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, so wie man Gifte, die einen seltnen medicinischen Gebrauch haben können, in die Büchsen der Apotheker verschliesst. Gesetzt aber, man könne wirklich, ohne zu sehr gehäufte und verwickelte Vorbereitungen, einen Unterricht in Gang setzen, der das Feld der Gelehrsamkeit, ohne darin lange umherzustreifen, gerade und rasch durchschnitte: würde man nun noch den vorigen Einwurf geltend machen wollen, dass nämlich dadurch die Kinder unnütz von dem Nächsten entfernt, unnütz und voreilig auf Reisen in die Fremde geführt würden? Würde man bei tieferem und unbefangenem Nachdenken die Behauptung festhalten können, das Nahe sei für Kinder deutlich, und voll von Verhältnissen, deren Beurtheilung Grundlage der fernern richtigen Denkungsart werden könne? — Lassen wir die körperlichen Dinge; diese liegen zwar dem Auge und dem Verstande trotz aller sinnlichen Nähe nicht von selbst anschaulich und begreiflich vor; aber ich vermeide es, über Dreieck und Mathematik mich zu wiederholen.[13] Jetzt sei von Menschen und menschlichen Verhältnissen die Rede! Was heisst hier NAHE? Sieht man nicht die WEITE zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? *Sie ist so gross wie die* ZEIT, *deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Cultur und des Verderbnisses trug!* — Aber man *sieht* diese Weite; darum schreibt man eigne Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden, darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern, und in ihre enge Sphäre, es koste was es wolle, sich hineinzupressen. — *Und hier* ÜBERSIEHT

---

[12] Die Stelle scheint kein Citat, ist aber aus dem Sinne der Philanthropinisten gesprochen; vgl. Trapp *Versuch einer Pädagogik* 1780. § 102.
[13] S. oben S. 116 f.

man die mannigfachen NEUEN *Missverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt! Man* ÜBERSIEHT, dass man fordert, was nicht sein *darf,* was die Natur unvermeidlich *straft,* indem man verlangt, der erwachsene Erzieher solle sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie missgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende da zu stehen pflegen; und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen. Aber dies ist nicht Alles. Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Styl nachahmen, wie viel weniger den kindlichen! Schon die *Absicht,* zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergisst dabei, dass jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt; und nach seiner Art das Geschriebene sammt dem Schreiber beurtheilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; *sie* werden finden, dass es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement; *sie* werden finden, dass Ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar; *sie* werden fühlen, dass es einförmig ist, und der blosse Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eignen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin *strenge psychologische Wahrheit,* und *nicht* jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Tact dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechtern ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht, wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urtheil vielleicht ein Paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerm Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Rohheit, die er schon *unter* sich fühlt. Noch *eine* Eigenschaft muss diese Erzählung haben, wenn sie *dauernd* und *nachdrücklich* wirken soll: sie muss das stärkste und reinste Gepräge *männlicher Grösse* an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. *Die* findet Ihr gewiss nicht in der *Nähe,* denn dem Männerideal des Knaben entspricht

Nichts, was unter dem Einfluss unserer heutigen Cultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in Eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche, und voll Eurer Erfahrungen, Kenntnisse, und eignen Angelegenheiten. Wärt Ihr aber auch so grosse Dichter, wie *nie* einer war (denn in jedem Dichter spiegelt sich *seine* Zeit): so müsstet Ihr nun, um den Lohn der Anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. Denn, was sich aus dem Vorigen von selbst versteht: das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es *allein* bleibt; es muss *in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln* stehen, so dass die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte. Wie sollte nun in der ganzen *künftigen* Literatur das hervorgehen, was dem Knaben passte, der *noch nicht* ist, wo wir sind! Ich weiss nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte, — die classische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst — die Odyssee.[14]

Der Odyssee verdanke ich eine der angenehmsten Erfahrungen meines Lebens; und grösstentheils meine Liebe zur Erziehung. *Gelernt* habe ich durch diese Erfahrung *nicht die Motive;* diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrergeschäft damit anzufangen, dass ich zwei Knaben, einen von neun, den andern von noch nicht acht Jahren, ihren Eutropius weglegen liess, und ihnen dagegen das Griechische, und zwar, ohne alle vermeinte Vorbereitung durch den Wirrwar der Chrestomathien, geradezu den Homer anmuthete. *Gefehlt* habe ich darin, dass ich viel zu sehr am Schulschlendrian klebte, pünktliche grammatische Analyse verlangte, da doch FÜR DIESEN ANFANG bloss die *sichersten Hauptkennzeichen der Flexion* gelehrt, und vielmehr in unermüdeter Wiederholung *gezeigt,* als durch dringende Fragen vom Kinde wiedergefordert werden sollten. *Gemangelt* hat mir jede historische und mythologische Vorarbeit, deren es hier zur leichtern Erklärung so sehr bedürfte, und die ein Gelehrter, *der ächten pädagogischen Tact besässe,* so leicht schaffen könnte! *Gestört* hat mich mancher schädliche Wind, der aus der Ferne kam; *begünstigt* in der Nähe Vieles, was ich nur still verdanken darf. Aber nichts verwehrt mir die Hoffnung, die gute Natur gesunder Knaben sei gar nicht als eine Seltenheit zu betrachten, sondern werde den meisten Erziehern wie mir zu Statten kommen. Und da ich mir leicht eine viel grössere Kunst in der Ausführung des Unternehmens denken kann, als deren sich mein erster Versuch rühmen durfte: so glaube ich aus dieser meiner Erfahrung (nach welcher die Lesung der Odyssee anderthalb Jahre brauchte) gelernt zu haben, dass dieser Anfang für die Privaterziehung eben so *ausführbar* als heilsam ist; dass er in dieser

---

[14] Zu dem Folgenden s. oben S. 11 Anm. 5. S. 80. S. 290 f. und unten Nr. XI. Dissen *Anleitung* u. s. w.

Sphäre allgemein gelingen muss, wenn Lehrer, die *nicht nur mit philologischem,* sondern mit pädagogischem Geiste an die Sache gehen, Einiges zur Hülfe und Vorsicht näher bestimmen wollen, als es mir für jetzt Zeit und Ort verstatten. Was auf Schulen gethan werden könne, darüber entscheide ich nichts; nur, wäre ich im Fall, dann würde ich mit gutem Muth mich versuchen; und mit der festen Ueberzeugung, bei fehlendem Erfolge werde das Uebel nie grösser sein, als beim gewöhnlichen Treiben lateinischer Grammatik und römischer Schriftsteller, deren es für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der nur erträglich taugte, um ins Alterthum *einzuführen. Nachfolgen* können sie füglich, wenn Homer und einige andre Griechen vorangegangen sind. Aber wie sie bisher gebraucht werden, gehört gewiss ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viel Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller raschern Bewegungen des Geistes zu dulden. Ich berufe mich auf mehrere der Erziehungsrevisoren, die eher vergessen, als widerlegt sind, und die ein grosses Uebel wenigstens aufdeckten, wenn gleich nicht zu heilen wussten.[15]

Das Gesagte reicht hin, die erste Bekanntschaft mit diesem Vorschlage zu vermitteln; es reicht *nicht* hin, ihn in seinen unendlich mannigfaltigen Beziehungen durchschauen zu machen. Dazu ist selbst das nur ein Anfang, wenn etwa Jemand geneigt wäre, die *ganze* gegenwärtige Schrift in Einen Gedanken zu fassen, und diesen Gedanken Jahre lang mit sich zu tragen. Ich wenigstens habe nicht eilig verkündet, was ich erfahren; vor mehr als acht Jahren begann mein Versuch; und seitdem hatte ich Zeit, ihn zu überlegen. —[16]

Erheben wir uns ins Allgemeine! Denken wir uns die Odyssee als den *Anknüpfungspunkt* einer Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer, die, indem sie den einen in seiner eignen Sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt; indem sie jenen in einer classischen Welt weiter und weiter fortführt, diesem die

---

[15] Gemeint sind die Aufsätze von Trapp *Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihrer Sprachen in pädagogischer Hinsicht* im VII. Theil, und der *Ueber den Unterricht in Sprachen* im XI. Theil des Campe'schen Revisionswerkes. Dem erstern sind Bemerkungen von Campe, Villaume, Resewitz, Gedike und Anderen beigefügt.

[16] Der Rec. der *Allg. Lit. Ztg.* bemerkt hiezu beistimmend: „Rec. kennt aus eigener Erfahrung die grossen Wirkungen dieses Werkes auf das jugendliche Gemüth. Wer als Knabe eine solche Welt und als Fortsetzung ihr zunächst die spätere Geschichte griechischer Staaten kennen lernte, der verschmäht den grossen mit jeder Messe jung und alt werdenden Haufen deutscher Kinderschriften." Der Rec. der *Leipz. Lit. Ztg.* verschliesst sich der Bedeutung nicht, die ein grosses Werk für den ersten Unterricht hat, erwägt aber, ob nicht eine Dichtung der vaterländischen Literatur zu Grunde gelegt werden könne.

interessanteste Versinnlichung des grossen Aufsteigens der Menschheit, in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben gewährt; — die endlich Reminiscenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies befestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen. So pflegt wohl Freunden ein vertrautes Gestirn die Stunden zurückzurufen, da sie es gemeinsam betrachteten. —

Ist's etwa ein Geringes, dass die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl des Lehrstoffs unterstützt werde? Man fordert, dass ihm der äussere Druck erleichtert werde; aber es ist weniger als die Hälfte geleistet, so lange man das Kleinliche nicht hinweghebt, was die Lebendigern abstösst, und den Trägern anklebt!

Der Kleinigkeitsgeist, der sich so leicht in die Erziehung mischt, ist ihr selbst im hohen Grade verderblich. Es giebt dessen zweierlei Arten. Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden, sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat. Eine andre Art ist feiner und verführerischer; sie sieht das Wichtige, unterscheidet aber das Vorübergehende nicht vom Bleibenden; eine einzelne Unart ist ihr ein Fehler, und ein paarmal wohlthätig rühren ist ihr die Kunst zu bessern. Wie anders findet man das, wenn selbst die gewaltsamsten Erschütterungen der tiefsten Seele, — die allerdings der Erzieher in seiner Macht haben, und *bei robusten Naturen* nicht selten anwenden muss, — so leicht vorübergehen! — Wer bloss die *Qualität* der Eindrücke, und nicht ihre *Quantität* erwägt, der wird seine sorgfältigsten Ueberlegungen, seine künstlichsten Anstalten verschwenden. Zwar geht im menschlichen Gemüth nichts verloren; allein im Bewusstsein ist nur sehr wenig zugleich gegenwärtig; nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das Höchst-Hervorragende treibt zum Handeln. Und der Momente, die jeder für sich, das Gemüth stark afficiren, giebt es im langen Lauf der Jugend so viele, so mancherlei, dass auch das Stärkste überwältigt wird, *wenn es nicht durch die Zeit vervielfältigt, nicht in vielfachen andern Wendungen erneuet wird.* — Gefährlich ist unter dem Einzelnen nur das, was gegen die Person des Erziehers das innere Herz des Zöglings erkältet; eben darum, weil Persönlichkeiten sich vervielfältigen mit jedem Wort, mit jedem Anblick. Aber auch dies kann zur rechten Zeit wieder ausgewurzelt werden, freilich nicht ohne grosse und zarte Sorgfalt. Andre Eindrücke, noch so künstlich veranlasst, bringen ganz unnütz das Gemüth aus der gewohnten Lage; es springt zurück, und es ist ihm, wie wenn man lacht über einen leeren Schreck.

Eben dies führt dahin zurück, dass man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen grossen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiss, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu ver-

einigen Kraft besitzt.[17] — Freilich nur eine Privaterziehung unter glücklichen Umständen kann der Kunst des Lehrers dazu die Gelegenheit *versichern;* möchten aber nur erst die Gelegenheiten, welche sich wirklich finden, benutzt werden! Aus den Mustern, die hier aufgestellt würden, könnte man weiter lernen. Ueberdas, wie sehr man sich sträube, — die Welt hängt von Wenigen ab; wenige richtig Gebildete können sie richtig lenken. —

Wo jene Kunst des Unterrichts nicht Platz findet: da kommt Alles darauf an, die vorhandenen Quellen der Haupteindrücke zu erforschen und, wo möglich, zu leiten. Was sich hier thun lasse, werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, indem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen; und nun nach gesetzmässigen Verhältnissen das Grosse ins Kleine und Kleinere verengern. —

Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt. Ist in diesem Gedankenkreise das Mannigfaltige lose verbunden: so wirkt er, als Ganzes, schwach; und das einzeln Hervorragende, wie ungereimt es sei, erregt Unruhe und Gewalt. Ist in ihm das Mannigfaltige widersprechend: so entsteht unnützes Disputiren, das, ohne es zu merken, der rohen Begierde die Kraft überlässt, um die es streitet. Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, — nur wenn die Bessern eins sind, das Bessere siegen.[18]

---

[17] Mit diesen Worten ist der Grundgedanke der *Allg. Päd.* ausgesprochen, was für das Folgende festgehalten werden muss. Vgl. *Mein Streit mit den Modephil. Werke* XII. S. 241: „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."

[18] Aus der *Allg. prakt. Phil. Werke* VIII. S. 164 sei hier folgende Stelle zugefügt: „Unter einer Menge starker Charaktere, die alle das Gleiche wollen und jeder für sich den Beschluss zu halten wissen, ist es noch nie einem Einzelnen eingefallen, das Gegentheil dessen zu unternehmen, was sie wollen. Selbst in dem Unglück, das die Ferne sendet, bleibt ihnen eine Achtung, die früh oder spät wieder zur Selbstbestimmung führt [geschrieben 1807!] Nur ist es unmöglich, dass in den Häusern solche Charaktere, die einzeln und zusammengenommen fest sind, erwachsen, wofern nicht schon eine gemeine Denkungsart vorhanden ist, die in allen Familien ein ähnliches Gepräge bewirkt. Und diese gemeine Denkungsart kann nicht fest, sie kann am allerwenigsten auf einem *weit ausgedehnten* Boden und für *lange* Zeit allgemein sein und bleiben, wofern sie sich anlehnt an schwache Stützen veränderlicher Meinung, streitiger Satzung engbegrenzter Localinteressen, spielenden Geschmacks, vergänglicher Gefühle. Nur was seiner Natur nach fest ist im Denken und in der Beurtheilung, das Wahre, das Würdige, das Classisch-Schöne, sammt demjenigen Historischen, was durch eine hohe und allgemeine Achtung vielmehr, als durch getheilte Nationalinteressen die Gemüther zu erfüllen vermag — dies kann dienen zu Mittelpunkten eines Gedankenkreises, der grosse Menschenmassen für sich erziehen soll zur bürgerlichen Sicherheit und Wohlfahrt." —

ERSTES BUCH.

Zweck der Erziehung überhaupt.

ERSTES CAPITEL.

Regierung der Kinder.[19]

Man könnte darüber streiten, ob dieses Capitel überall *in* die Pädagogik gehöre; oder nicht vielmehr *den* Theilen der praktischen Philosophie angefügt werden müsse, welche von der Regierung überhaupt handeln? Denn wesentlich verschieden ist gewiss die

---

[19] Die Absonderung der Regierung der Kinder von der eigentlichen Erziehung hatte Herbart schon in seiner Hauslehrerzeit vorgenommen. S. oben S. 18. 38. 39. Vor die *Allg. Päd.* fallen auch folgende beide Aeusserungen, *Werke* XI. S. 449: „Erziehung im strengen Sinne ist ein von der Regierung völlig verschiedenartiges Geschäft, wie sehr es sich auch in der Ausübung damit verwickeln mag, da das eine nur abnehmen darf, indem das andre zunimmt. Aber die Pädagogen bilden sich meistens ein, das, wobei sie sich am meisten thätig, bewegt und bemüht fühlen, das sei auch das Wichtigste in der Erziehung.“ — „Regierung ist dem Pädagogen nur Mittel der Erziehung — eben so sollte sie es der Gesellschaft sein. Damit bestehen freilich die engen Begriffe vom Staate nicht, die aus unserer politischen Welt in unsere naturrechtlichen Compendien eingewandert sind, — als ob das Abstractum *Staat* den wirklichen treibenden Forderungen der Vernunft an den *ganzen* Menschen angemessen sein könnte.“ — Vgl. die nähern Bestimmungen im dritten Buche, Cap. 4 am Anfange.

Die Herbart'sche Fassung ist neu, die Sache alt. Die alte Gymnasialpädagogik unterschied in ähnlicher Weise Disciplin und Schulpolizei, vgl. Arnoldt *F. A. Wolf* II. S. 70*. Auch Kant unterscheidet von der Moralisirung (Charakterbildung) die Disciplinirung, als „Bezähmung der Wildheit, welche verhütet, dass die Thierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen zum Schaden gereiche.“ Kant *Ueber Pädagogik, Werke* v. Hartenstein VIII. S. 465. — Die Herbart'sche Begriffsbestimmung ist vielfach angegriffen worden. Palmer *Evangelische Pädag.* 4. Aufl. S. 189* findet die Entgegensetzung von Zucht und Regierung willkürlich; Stoy *Encykl. d. Pädag.* S. 101 will statt Regierung Polizei gesetzt wissen; Waitz *Allg. Päd.* S. 145 und 153 kehrt, mit Rücksicht auf den Sprachgebrauch, die Bedeutung und pädagogische Stellung von Regierung und Zucht um, will aber keine strenge Scheidung derselben. Ziller in der *Regierung der Kinder* hält die Herbart'sche Bestimmung streng aufrecht; ebenso Nahlowsky in der *Ztschr. für exacte Phil.* VII. S. 389 f. Auch Thaulow *Gymnasialpädagogik* S. 188 tritt Herbart bei. Eine Discussion der Frage eröffnet Rein im *Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd.* 1871. S. 308 f., für deren Fortsetzung es sich empfehlen wird, auch das Verhältniss der Pädagogik zur Politik bei Herbart besonders nach *W.* I. S. 157 und II. S. 144 f. ins Auge zu fassen.

Sorge für *Geistesbildung* von derjenigen, welche bloss *Ordnung* gehalten wissen will; und wenn jene erstere den Namen *Erziehung* trägt, wenn sie besondre *Künstler*, die Erzieher, erfordert, wenn endlich jedes Kunstgeschäft, damit es durch die concentrirte Kraft des vertieften Genies zur Vollkommenheit erhoben werde, gesondert werden muss von allen heterogenen Nebenarbeiten: so möchte nicht minder für die gute Sache, als für die Bestimmtheit der Begriffe zu wünschen sein, dass man die *Regierung* der Kinder denen abnähme, welchen es obliegt, mit ihrem Blick und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüther zu durchdringen. — Aber Kinder in Ordnung halten ist eine Last, welche die Eltern gern abwerfen, und welche vielleicht Manchen, die sich verurtheilt sehen, mit den Kindern zu leben, noch als der angenehmste Theil ihrer Pflichten erscheint; denn er giebt Gelegenheit, durch eine kleine *Herrschaft* sich für den Druck von aussen einigermaassen zu entschädigen. Daher möchte man dem Schriftsteller, der davon in einer Pädagogik schwiege, leicht sagen, er verstehe nicht zu erziehen. Und in der That, er würde sich selbst darüber tadeln müssen; denn so wenig es jenen verschiedenartigen Geschäften wohl thut, wenn sie ganz zusammengehäuft werden, eben so wenig ist es in der Ausführung möglich, sie ganz zu sondern. Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüth; und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht *kennen*. Es kann überdas nicht Eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Soll endlich das alles, was zur *Auferziehung* der Kinder gehört, zwischen dem eigentlichen Erzieher und den Eltern richtig getheilt werden: so muss man den Verkehr, in welchem sie durch gegenseitiges Aushelfen stehen, an *beiden* Seiten der Grenze gehörig einzurichten sich bemühen.

I.

Zweck der Kinderregierung.

Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. So können die Eltern, (theils freiwillig, theils auf die Forderung der Gesellschaft,) sich seiner, wie einer Sache *bemächtigen*. Zwar wissen sie wohl, dass in dem Geschöpf, welches sie jetzt, ohne es zu fragen, nach Gutfinden behandeln, sich mit der Zeit ein Wille hervorthun wird, den man *gewonnen haben* muss, wenn Missverhältnisse eines von beiden Seiten unstatthaften Streits[20] vermieden bleiben sollen. Aber es ist lange bis

[20] S. oben S. 279 Anm. 11. 4.

dahin; zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines ächten Willens, der *sich zu entschliessen* fähig wäre, nur noch ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein *Princip der Unordnung* ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, und die *künftige* Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahr setzt. Dieser Ungestüm muss UNTERWORFEN werden; oder die Unordnung würde den Erhaltern des Kindes als ihre Schuld zuzurechnen sein. Unterwerfung geschieht durch Gewalt; und die Gewalt muss gerade stark genug sein, und sich oft genug wiederholen, um *vollständig* zu gelingen, *ehe sich Spuren eines ächten Willens beim Kinde zeigen.* So fordern es die Grundsätze der praktischen Philosophie.[21]

Aber die Keime dieses blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben, ist es fortdauernd nöthig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten.

Der Erwachsene und zur Vernunft Gebildete übernimmt es mit der Zeit selbst, sich zu regieren. Es giebt aber auch Menschen, die nie so weit kommen; diese hält die Gesellschaft unter beständiger Curatel; sie bezeichnet sie zum Theil mit den Namen der Blödsinnigen und Verschwender. Es giebt auch deren, die wirklich einen widergeselligen Willen in sich ausbilden; mit ihnen ist die Gesellschaft im unvermeidlichen Streit; und sie pflegen dem, was gegen sie billig ist, am Ende zu unterliegen. Aber der Streit ist ein sittliches Uebel für die Gesellschaft selbst; welchem vorzubauen, die Kinderregierung *Eine* ist unter *mehreren* nothwendigen Vorkehrungen.[22]

Man sieht, dass der Zweck der Kinderregierung mannigfaltig ist: theils Vermeidung des Schadens, für Andre und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; theils Vermeidung des Streits, als Missverhältniss an sich; theils endlich Vermeidung der Collision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genöthigt finden würde.

Aber Alles kommt darin zusammen, dass diese Regierung keinen Zweck im Gemüth des Kindes zu erreichen hat, sondern dass sie nur Ordnung schaffen will. Indessen wird bald hervorgehen, dass ihr die Cultur der kindlichen Seele dennoch gar nicht gleichgültig sein kann.

---

[21] *Allg. prakt. Philos.* Buch II. Cap. 5. *Werke* VIII. S. 127 f.

[22] Die übrigen Vorkehrungen umfasst die Rechtsgesellschaft. Vgl. *Allg. prakt. Philos. Werke* VIII. S. 78.

II.

Maassregeln der Kinderregierung.

Die erste Maassregel aller Regierung ist DROHUNG. Und alle Regierung stösst dabei an zwei Klippen: theils giebt es kräftige Naturen, die alle Drohung verachten, und Alles wagen, um Alles wollen zu können; theils giebt es noch weit mehrere, die zu schwach sind, um sich die Drohung *einzuprägen,* und bei denen von der Begierde die Furcht selbst durchlöchert wird. Diese doppelte Ungewissheit des Erfolgs lässt sich nicht wegräumen.

Die seltnen Fälle, in denen die Kinderregierung an die erste Klippe stösst, sind wahrlich nicht zu beklagen, so lange es noch nicht zu spät ist, so treffliche Gelegenheiten für die eigentliche Erziehung zu benutzen. Aber die Schwachheit und Vergesslichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das blosse Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig, dass man längst die AUFSICHT als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der *Kinder* weniger als jede andre Art von Regierung entbehren könne.

Kaum darf ich es wagen, über die Aufsicht meine Meinung offen zu sagen. Ich will sie wenigstens nicht weitläuftig und nicht dringend darstellen; sonst möchten Eltern und Erzieher diesem Buche im Ernst eine hinreichende Wichtigkeit beilegen, um schaden zu können.[23] — Vielleicht bin ich so unglücklich gewesen, gar zu viele Beispiele der Wirkung zu erfahren, welche auf öffentlichen Instituten aus der strengen Visitation entsteht; und vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: dass Knaben und Jünglinge *gewagt* werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern, dass genaue und stetige Aufsicht für

---

[23] Ueber die Beaufsichtigung der Kinder hat sich Herbart schon in seinen Berichten oben S. 37 und 40 geäussert. Die folgenden Ansichten mussten gefasst sein anzustossen, da seit Rousseau besonders durch das Revisionswerk Campe's, die unausgesetzte Aufsicht als unerlässlich hingestellt worden; es hing diese zum Theil mit der Rücksicht auf die Jugendsünden zusammen, vgl. den VI. und VII. Theil des Revisionswerks und Niemeyers *Grundsätze* 8. Aufl. I. S. 75. — In den ältesten Heften (*Werke* XI. 450) findet sich eine einschlägige Aeusserung: „Aufsicht, Verbot, zurückhaltender Zwang, Hemmung durch Drohen sind nur negative Mittel der Erziehung. Durch nichts verräth die alte Pädagogik ihre Verkehrtheit so sehr, als durch ihre Anhänglichkeit an den Zwang. Durch nichts verräth die *heutige* Pädagogik ihre Schwäche so sehr, als durch ihre dringenden Anpreisungen der Aufsicht. Nur grosse Verlegenheit kann ihr Motiv sein, ein so nachtheiliges, unzureichendes und kostbares Mittel ausschliessend zu empfehlen. *Vergehen zu hindern* ist nur dann gut, wenn statt der gehemmten Thätigkeit immerfort eine neue an die Stelle tritt. Zu dumm, zu unfähig, zu träge soll der Mensch zum Laster nicht sein; sonst geht die Tugend mit verloren."

den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist, und daher von Beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden; dass in dem Maasse, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfniss derselben wächst, und dass zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äusserste Gefahr droht; ferner, dass sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen, und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eignes Aufspüren gefunden werden können; endlich, dass aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das *Handeln aus eignem Willen* bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand. Dies passt auf *lange fortgesetzte* Aufsicht; es passt wenig auf die frühesten Jahre; und eben so wenig auf *kürzere Perioden besonderer Gefahr*, welche allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können. Für solche Fälle, die als Ausnahmen zu betrachten sind, muss man die gewissenhaftesten und unermüdetsten Beobachter wählen, — *nicht* ächte Erzieher, die man hier um so mehr missbrauchen würde, je weniger zu vermuthen ist, dass für sie diese Fälle Gelegenheiten sein könnten, ihre Kunst zu üben. Will man aber Aufsicht als Regel: so fordere man von denen, die unter solchem Druck heranwuchsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein muthiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist, die sich Allem entziehen, was hoch und selten, Allem hingeben, was gemein und bequem ist. — Die mir hierin Beifall geben, mögen sich nur hüten, zu glauben, *sie* hätten Anspruch, grosse Charaktere zu ziehen, darum, weil sie ihre Kinder ohne Aufsicht und — *ohne Bildung* wild herumlaufen lassen! — Erziehung ist ein grosses Ganzes unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum andern *pünktlich durchmessen* sein will; es hilft nichts, bloss einige Fehler zu vermeiden! —

Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hülfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemüthern bereiten muss: — *Autorität* nämlich und *Liebe.*

Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erworben wird die Autorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes; und diese lässt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduciren; sie muss für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung, DASTEHN. Ein consequen-

tes und weitgreifendes Handeln muss offenbar von Statten gehen, auf eignem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächern Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Rohheit in die gezogenen Kreise, so muss er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Muthwille, verderben zu wollen, so muss die Absicht, sofern sie *That* wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, sammt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. Das Uebelwollen, das die Regierung der *Kinder* so wenig als die des *Staats* BESTRAFEN kann, durch die tiefe Missbilligung zu verwunden, die ihm gebührt; dies ist schon Sache der Erziehung, die hier erst anfangen kann, nachdem die Regierung fertig ist. — Erworbene Autorität zu gebrauchen, erfordert Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Autorität gewinnt, so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt und selbständig anbaut.

Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen, und auf Gewöhnung. Daraus erhellt sogleich, wie schwer es einem *Fremden* werden muss, sie zu erwerben. *Der* erwirbt sie gewiss nicht, der sich absondert, viel im hohen Tone spricht, und sich mit kleinlich abgemessenem Anstande bewegt. Aber auch *der* erwirbt sie nicht, der sich gemein macht, und, wo er gefällig, aber zugleich überlegen sein sollte, nach *eignem* Genusse hascht, indem er an dem Genuss der Kinder Theil nimmt. Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen; der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings, und schliesst sich, mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an; oder er sorgt, dass er selbst auf gewisse Weise der Mitempfinduug des Zöglings erreichbar werde, welches schwerer ist, aber dennoch mit dem Vorigen verbunden werden muss, weil nur dann der Zögling eigne Kraft in das Verhältniss legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgend eine Art mit dem Erzieher zu thun zu machen.

Aber die Liebe des Knaben ist vergänglich und flüchtig, wenn nicht hinreichende Gewöhnung hinzukommt. Längere Zeit, warme Sorgfalt, Alleinsein mit dem Einzelnen, dies giebt dem Verhältniss Stärke. — Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden; aber sie ist der eigentlichen Erziehung so wichtig, — indem sie dem Zögling die *Geistesrichtung* des Erziehers mittheilt, — dass diejenigen dem grössten Tadel unterliegen, die sich ihrer zu den *selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder* so gern und so verderblich bedienen! —

Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem Alles folgt, an den sich Alles wendet, von dem die Einrichtung

der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengebogen wird, springt am sichtbarsten die Ueberlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Missbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen.

Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst Niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein Andrer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiss, dessen sanfte Gewalt, nie gemissbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.

Sind nun Autorität und Liebe die besten Mittel, den Effect der frühesten Unterwerfung des Kindes so weit aufrecht zu erhalten, als es der fernern Regierung bedarf: so möchte wohl folgen, dass diese Regierung am besten in deren Händen bleibe, denen sie von Natur anvertraut ward; da hingegen eigentliche Erziehung, hauptsächlich Bildung des Gedankenkreises, wohl nur von solchen Personen wird ausgehen können, deren besondre Uebungen es mit sich bringen, die Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern; und, was in demselben höher und was tiefer liege, was steiler und was flacher sei, mit möglichst genauem Maasse zu unterscheiden. Weil aber Autorität und Liebe mittelbar so viel über die Erziehung vermögen: so darf der Gedankenbildner sein Geschäft, zu welchem ihm ohnehin nur das Zutrauen eine immer begrenzte Erlaubniss geben konnte, nicht still für sich und mit Ausschliessung der Eltern treiben zu wollen den Stolz hegen; er würde dadurch Kräfte in ihrer Wirksamkeit stören, deren Ersatz ihm nicht leicht sein kann.

Soll aber ja die Regierung der Kinder andern Personen, als den Eltern, übertragen werden, so kommt es darauf an, sie so *leicht* einzurichten als möglich. Dieses nun hängt ab von dem *Verhältniss der kindlichen Beweglichkeit zu dem Spielraum,* den sie findet. In Städten können die Kinder vielen Menschen viel verderben; hier müssen sie in engen Schranken gehütet werden; und das so viel mehr, weil die Beweglichkeit durch das Beispiel, was so viele Kinder einander gegenseitig geben, sehr gereizt und erhöht wird. Nirgends ist daher die Regierung schwerer, als bei Instituten in Städten, — die man zwar *Erziehungs*institute nennt, aber schwerlich mit vielem Rechte; denn wo schon die Regierung so mühsam ist, was wird da aus der Erziehung? Auf dem Lande dagegen *könnten* Institute den Vortheil des weiten Spielraums benutzen, wenn nur auch da nicht die Verantwortlichkeit für so Viele oft zu ängstlichen Maassregeln riethe, die, um ungewisse Uebel zu verhüten, den gewissesten und

allgemeinsten Schaden anrichten. — Mit dem grössten Rechte aber haben die Erzieher längst darauf gesonnen, den Kindern eine Menge angenehmer und unschädlicher Beschäftigungen darzubieten, um dadurch die Unruhe *abzuleiten*, welche *einzudämmen* zu schwer ist. Es ist darüber so Vieles gesagt, dass ich füglich davon schweigen kann.[24] — Wo die Umgebung so beschaffen ist, dass die kindliche Beweglichkeit von selbst die Gleise des Nützlichen findet, und sich darin erschöpft, da geht die Regierung am besten.

III.

Regierung, gehoben durch Erziehung.

Drohung, in Nothfällen durch Zwang bewährt, Aufsicht, die *im allgemeinen* weiss, was den Kindern begegnen *könnte*, — Autorität und Liebe, verbunden: — diese Kräfte werden ziemlich leicht bis *auf einen gewissen Grad* sich der Kinder versichern; aber je höher die Saite schon gespannt ist, desto mehr Kraft braucht es verhältnissmässig, um sie noch vollends zum rechten Ton hinaufzutreiben. Den *pünktlichen* Gehorsam, der *auf der Stelle* und *mit ganzer Willigkeit* folgt, und welchen die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen, wer wollte diesen durch lauter einengende Maassregeln, vollends durch militärische Strenge, von den Kindern erpressen? Vernünftigerweise kann man ihn nur an ihren eignen Willen knüpfen; dieser aber ist nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten, ächten Erziehung zu erwarten.

Angenommen, der Zögling habe schon das lebhafte Gefühl von dem Gewinn, den ihm die geistige Führung bringt, und von dem Verlust, den er mit deren Entziehung, ja mit jeder Verminderung derselben leiden würde: dann kann man ihm vorstellen, man bedürfe, als Bedingung des Fortgangs der Führung, eines durchaus festen Verhältnisses, auf welches in allen Fällen zu rechnen sei; man bedürfe es, augenblickliche Folgsamkeit dreist voraussetzen zu können, sobald man Gründe habe, sie zu fordern. Von eigentlich *blindem* Gehorsam ist hier gar nicht die Rede; er besteht mit keinem geselligen Verhältniss. Aber es giebt allenthalben Fälle, wo nur Einer entscheiden kann, und wo die Uebrigen ihm ohne Widerrede folgen müssen; so doch, dass sie bei der ersten Musse Rechenschaft erhalten, warum so und nicht anders entschieden sei; dass demnach der Befehl ihrer eignen künftigen Kritik entgegen-

[24] Ueber Beschäftigung der Kinder hatten geschrieben B. H. Blasche *Werkstätte der Kinder* 1803—4, und *Der Papparbeiter* 1805, GutsMuths *Spiele zur Uebung* u. s. w. 1802 sowie *Mechanische Nebenbeschäftigungen;* Heusinger *Benutzung des Triebes beschäftigt zu sein.* 1800. u. A.

geht. Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der Subordination muss also *einräumen*, was man sich selbst nicht herausnehmen würde. So auch in der Erziehung. Der *fremde* Erzieher vollends compromittirt sich geradezu, wenn er eine Herrschaft sich anzumaassen scheint, die nicht entweder von der elterlichen abgeleitet, oder vom Zöglinge selbst zugestanden ist.

IV.

Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung.

Auch die eigentliche Erziehung kennt etwas, das *Zwang* heissen kann; sie ist zwar niemals *hart*, aber oft *sehr strenge*. Ihr Aeusserstes ist das blosse Wort: *ich will;* welchem bald das blosse Wort: *ich wünsche*, ohne Zusatz ausgesprochen, gleichbedeutend wird; so dass beide Ausdrücke grosse Discretion im Gebrauch erfordern. Denn sie muthen dem Zöglinge etwas an, das nur Ausnahme sein kann: Resignation nämlich auf Mittheilung und gemeinschaftliches Durchdenken der Gründe. Dadurch bezeichnen sie eine seltne Missstimmung des Erziehers, und ausserordentliche Ursachen derselben, die aufgesucht sein wollen, um ausgeglichen zu werden.

Minder plötzlich macht sich die Erziehung eben so drückend durch beharrliches Verlangen dessen, was sehr ungern geschieht; durch beharrliche Nicht-Achtung der Wünsche des Zöglings. In diesem, wie in jenem Fall, erinnert sie stillschweigend, und, sollte es nöthig sein, laut, an den vorangegangenen Vertrag: *unser Verhältniss besteht und bleibt nur auf diese und diese Bedingungen.* Das hat freilich keinen Sinn, wenn nicht der Erzieher sich wirklich eine gewisse freie Stellung zu verschaffen wusste.

Hieran grenzt Entziehung der *gewohnten* Zeichen von Gefälligkeit und Beifall; welches wieder voraussetzt, dass in der Regel dem Zögling als *Menschen* alle Humanität, und vielleicht als liebenswürdigen Knaben alles verdiente liebevolle Anschliessen entgegenkomme. Und hierin steckt die noch höhere Voraussetzung: man habe Sinn für Alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten. Nur wer viel empfangen, und eben darum viel wiedergeben kann, der kann auch viel entziehen, und durch solchen Druck Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemüths nach seinem Gutfinden lenken.

Aber er wird sie nicht lenken, ohne ihr die Freiheit seiner eignen Stimmung grösstentheils zu opfern! Mit stetem, kaltem Gleich-

muth, wie wollte er doch in den Knaben, der für sich selbst im Mittagslichte der Sorglosigkeit und wachsender Körperkräfte wandelt, die feinen Schattirungen geistiger Bewegungen bringen, ohne welche es keine rege Theilnahme, keinen lautern Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn, noch Beobachtungsgeist geben kann? Und die wenigsten Naturen gehen von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir *gemein* nennen; die wenigsten können den Geist der UNTERSCHEIDUNG, welchem es zukommt *zu bilden* nach innen und nach aussen, — anders als mitgetheilt empfangen. Der Erzieher muss daher den Knaben *aufstören,* indem *er in ihm unterscheidet;* er muss ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und der hemmenden Kraft, welche den in eigner Bildung begriffenen Menschen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähme er sie, als aus seiner eignen bewegten Seele? — Wie dem Erzieher *wird,* indem solche und andre Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, dies nachzuempfinden ist das erste Ausgehen aus der Rohheit, und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung. Aber es *vorzuempfinden* erfordert einen schmerzhaften Wechsel der eignen Gefühle; der dem reifen Manne nicht mehr ziemt, und nur demjenigen angemessen und natürlich ist, welcher sich selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung befindet. Daher ist das Erziehen die Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigne Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hülfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen, und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Diese Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen.

Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nöthig sei für die Aeusserung der eignen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüth, das niemals redend überflösse, ein unbehülfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Mannigfaltigkeit der Wendungen, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen, — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und manches zu extemporiren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann.

Wie oft ist Nachdruck nöthig, der frei sein muss von Härte! Woher nähme man ihn, als durch irgend eine überraschende Wendung? durch einen Ernst, der fortschreitend sich vertieft und Besorgniss erregt, wo er enden werde? durch Maassregeln, die etwas bauen oder zerstören, was ein Andenken sein wird der getäuschten, wie

der erfüllten Hoffnung? Die Persönlichkeit tritt in sich zurück; sie reisst sich los wie aus einem Missverhältniss, das ihrer zu spotten schien. Oder sie tritt hervor; sie erhebt sich über das Kleinliche, worin es ihr zu enge wurde. Der Zögling sieht die zerrissenen Faden liegen; sinnt vorwärts und rückwärts, es schimmert ihm der rechte Grund oder das rechte Mittel, und wie er bereit ist, aufzufassen und herzustellen, eilt ihm der Erzieher entgegen, zerstreut das Dunkel, hilft das Zerrissene verknüpfen, das Schwierige ebnen, das Wankende befestigen. — Diese Ausdrücke sind zu allgemein, zu figürlich: — schafft euch selbst Beispiele, sie zu erläutern.[25]

Nur kein langes Schmollen! keine künstliche Gravität! keine mystische Verschlossenheit! — Und vor allem — keine geschminkte Freundlichkeit! Das *Gerade* muss allen Bewegungen bleiben, wie mannigfaltig sie die Richtung wechseln mögen.

Viele Erfahrungen wird der Zögling an dem Erzieher machen müssen, ehe die feine Lenksamkeit hervorgeht, die aus blosser Kenntniss und Schonung seines Gefühls entspringen soll. *Wie sie aber sich zeigt:* muss das Betragen des Erziehers *stetiger, gleichförmiger* werden: er darf nicht in den Verdacht kommen, als könne mit ihm kein festes Verhältniss gelingen, als könne man nicht sicher an seinem Herzen ruhen.

ZWEITES CAPITEL.

Eigentliche Erziehung.

Die Kunst, ein kindliches Gemüth in seinem Frieden zu stören, — es an Zutraun und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen, und in der Unruhe der spätern Jahre vor der Zeit umherzuwälzen, — dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste; wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen Mitteln eben in *dessen* Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stände.

„Du wirst es einst verdanken!“ spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur diese Hoffnung entschuldigt die Thränen, die er ihm auspresst. — Er hüte sich, in zu grosser Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen! Nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Classe derer, welche mit verkehrtem Diensteifer da Wohlthaten anrechnen, wo der Andre nur Uebel empfindet! — Daher die War-

---

[25] Vgl. oben den fünften Bericht Herbarts S. 59; aber auch den ersten S. 19.

nung: *nicht zu viel zu erziehen;* — sich zu enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört. Gestört wird so zugleich die künftige heitre Erinnerung an die Kindheit, — und der *heitere* Dank, der allein *wahrhaft* dankt!

Wollen wir nun lieber gar nicht erziehen? uns aufs Regieren beschränken; und auch dieses Geschäft auf das Nothwendigste zusammenziehen? — Wenn Jedermann aufrichtig sein will, so werden viele Stimmen dafür sein. Man wird uns das gepriesene England auch hier wieder preisen, und ist man erst ins Preisen hineingerathen, so wird man selbst den Mangel an *Regierung* zu entschuldigen wissen, der so *mannigfaltige* Licenzen den jungen Herren von Stande auf der glücklichen Insel gestattet. — Lassen wir allen Dispüt! Es fragt sich ja für uns bloss: KÖNNEN WIR ZWECKE DES KÜNFTIGEN MANNES VORAUS WISSEN, WELCHE FRÜHZEITIG STATT SEINER ERGRIFFEN UND IN IHM SELBER VERFOLGT ZU HABEN, ER UNS EINST DANKEN WIRD? Alsdann braucht's keiner weitern Gründe, wir LIEBEN die Kinder, und lieben in ihnen den Menschen; — die Liebe liebt die Bedenklichkeiten nicht; so wenig als sie auf kategorische Imperative wartet.

I.

[26]Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich *in* einander drängen und *aus* einander deduciren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles *neben* einander steht. Ist man doch sogar zu dem Fehler hingerissen worden, aus der Einheit des Wissens Einheit der Dinge zu machen; und diese mit jener — zu postuliren! — Solche Missgriffe berühren die Pädagogik nicht: desto stärker macht sich aber das Bedürfniss fühlbar, das Ganze eines so unermesslich vieltheilichten, und doch in allen seinen Theilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in *Einen* Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des *Plans* und CONCENTRIRTE KRAFT hervorgehe. — Sieht man also auf das Resultat, was die pädagogische Forschung ergeben muss, um vollkommen brauchbar zu sein: so wird man getrieben, für die Einheit, deren das Resultat nicht entbehren kann, auch Einheit des Princips, aus welchem es erwartet wird, zu fordern und vorauszusetzen. Alsdann kommt es auf zweierlei an; erstlich ob man, *wenn* ja ein solches Princip statt fände, die Methode kennt,

---

[26] Zu den folg. Abschn. vgl. oben S. 321 f. und des Herausg. Aufsatz: *Ueber d. Dunkelheit d. allg. Päd. Herbarts* im Jahrb. des Ver. f. wiss. Päd. 1873, S. 124 f.

auf Einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen?[27] — Zweitens, ob das Princip, welches sich etwa darbietet, wirklich die *ganze* Wissenschaft ergiebt? Drittens, ob *diese* Construction der Wissenschaft, und *diese* Ansicht, welche *sie* giebt, die einzige sei, oder ob es noch andre, wenn gleich minder zweckmässige, dennoch auch *natürliche* gebe, die man also nicht ganz ausschliessen könne? — Ich habe in einer Abhandlung, welche der zweiten Auflage meines ABC der Anschauung angehängt ist, den *höchsten* Zweck der Erziehung, Moralität, nach der Methode behandelt, die hier nöthig schien. Ich muss in aller Rücksicht sehr bitten, den Aufsatz, ja die ganze Schrift mit der gegenwärtigen genau zu vergleichen; wenigstens muss ich voraussetzen, dass es geschehe, um Wiederholungen vermeiden zu können. — Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Theile der Bildung *beziehe,* d. h. wie sie dieselben als Bedingungen *voraussetze,* unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne. Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, dass das Problem der *sittlichen* Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dass es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem *nothwendigen,* weit umhergreifenden *Zusammenhange* stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau *alle* Theile der Erziehung in dem *Maasse* trifft, dass wir diese Theile *nur so fern* sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andre Ansichten, von dem unmittelbaren Werthe einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind.[28] — Demnach ist, meiner Ueberzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Es kommt hinzu, dass die Untersuchung, welche in jener Abhandlung angefangen ist, sollte sie durchgeführt werden, ihren Weg gerade mitten durch ein vollständiges System der Philosophie nehmen müsste. Nun aber hat die Erziehung nicht Zeit zu feiern, bis — irgend einmal — die philosophischen Untersuchungen im Reinen sein werden. Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, dass sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde. Aus allen diesen Gründen nehme ich hier einen Weg, der für die Leser leichter und weniger verirrlich, für die Wissenschaft mehr alle Punkte unmittelbar berührend, für das letzte Durchdenken und Zusammenfassen des Ganzen aber in so fern nicht vortheilhaft ist, dass immer von gespaltenen Rücksichten etwas übrig bleibt,

---

[27] Die Methode der Beziehungen, worüber oben S. 275. Anm. 9.

[28] Eine allgemeine Bildung entspricht der Idee der Vollkommenheit. S. ob. S. 279 Anm. 11 und weiter unten.

und an der vollkommensten Vereinigung des Mannigfaltigen etwas fehlt.[29] Dies für diejenigen, welche zu *richten,* — oder besser, welche selbst eine Pädagogik aus *eignen* Mitteln zu erbauen sich berufen fühlen. —

Aus der Natur der Sache — kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Zwecks ergeben; eben darum, weil Alles von dem Einen Gedanken ausgehen muss: der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muss der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muss er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten. Er darf die Thätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern; folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften; und eben so wenig sie durch Zerstreuung schwächen. Er darf weder an der Intension, noch an der Extension etwas verloren geben, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte. Wie gross oder wie klein nun diese Schwierigkeit sein möge, so viel ist klar: weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.

Damit aber ist nicht gesagt, dass nicht das Viele der Erziehung sich leicht Einem oder wenigen *formalen* Hauptbegriffen *unterordnen* lasse.* Vielmehr sondert sich uns sogleich das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings in die Provinz der bloss möglichen Zwecke, die er *vielleicht* einmal ergreifen, und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte, — und in die davon völlig abgetrennte Provinz der nothwendigen Zwecke, welche ausser Acht gelassen zu haben er sich nie verzeihen könnte! — mit einem Wort, der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der Willkür (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes), und den Zwecken der Sittlichkeit. Diese beiden Hauptrubriken liegen einem Jeden sogleich vor, der sich nur an die bekanntesten Grundgedanken der Sittenlehre erinnert.[30]

* In wissenschaftlicher Rücksicht muss ich hier wohl bemerken, dass Begriffe und Sätze, denen man ein Mannigfaltiges bloss *unterordnen* kann, ohne dass es mit *strenger Nothwendigkeit sich* aus ihnen *ergäbe,* — mir nicht Principien heissen.

[29] Wie in den Vorbemerkungen (oben S. 322) nachgewiesen, rührt der bezeichnete Uebelstand nicht davon her, dass die *Allg. Päd.* die Erziehungsaufgabe anders fasst, als die ältere Abhandlung, sondern davon, dass sie ihre Hauptbegriffe nicht synthetisch einführt; bei der, jener Abhandlung entsprechenden, streng deductiven Darstellung wären die gespaltenen Rücksichten gar nicht eingetreten. Uebrigens rechnet Herbart darauf, dass diese verschwinden und „die Verhältnisse der Begriffe sich von selbst zurecht setzen“, (unten IV); und im vierten Capitel des dritten Buches, welches bei deductiver Darstellung an den Anfang getreten wäre, verschwinden sie allerdings.

[30] Die Unterscheidung von möglichen und nothwendigen Zwecken ge-

II.

Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit.

1) Wie kann der Erzieher sich die *bloss* MÖGLICHEN künftigen Zwecke des Zöglings im voraus zueignen?

Das Objective dieser Zwecke, als Sache der blossen Willkür, hat für den Erzieher gar kein Interesse. Nur das *Wollen* des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er *in* und *mit* diesem Wollen an sich selbst machen wird, — ist dem Erzieher Gegenstand seines WOHLWOLLENS; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Activität, wodurch *jener* seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für *diesen* — Gegenstand der Beurtheilung nach der Idee der VOLLKOMMENHEIT.[31] Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke (die wir überall nicht vorher wissen können), sondern die *Activität* des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je grösser dies Quantum, — je VOLLER, AUSGEDEHNTER, und IN SICH ZUSAMMENSTIMMENDER, — desto vollkommner; und desto mehr Sicherheit unserm Wohlwollen.

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die Fülle nicht Schwäche werden durch zu weit *fortgesetzte* Zerstreuung in Vielerlei. — Die menschliche Gesellschaft hat längst Theilung der Arbeit nöthig gefunden, damit jeder das, was er *fertigt*, recht machen könne. Aber je eingeschränkter, je vertheilter das Fertigen, desto vielfältiger das EMPFANGEN eines jeden Einzelnen von allen Uebrigen. *Da nun die geistige Empfänglichkeit auf* GEISTERVERWANDTSCHAFT, *und diese auf* ÄHNLICHEN GEISTESÜBUNGEN *beruht:* so versteht sich, dass im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbei-

---

hört der Wolffischen praktischen Philosophie an. Herbart kommt auf dieselbe nur in seinen Vorlesungen von 1807/8 (unten Nr. X) zurück; sowohl die Skizze des Planes der *Allg. Päd.* (oben S. 325 f.) als der *Umriss. päd. Vorl.* kennen sie nicht, wie sie denn auch der praktischen Philosophie Herbarts fremd ist. Die angezogene Eintheilung ist nur ein Gerüst, das, nachdem die Begriffe, denen es vorläufig zur Stütze gegeben ist, ganz entwickelt sind, abgetragen werden muss. Wenn Waitz *Allg. Päd.* S. 72* bemerkt „Der Erzieher welcher neben seinem sittlichen Hauptzwecke zugleich auch sittlich gleichgültige Nebenzwecke bei seiner Thätigkeit verfolgte, würde einen Theil seiner pädagogischen Einwirkungen vor dem Sittengesetze nicht zu verantworten vermögen," so trifft dieser Vorwurf nicht Herbarts wirkliche Meinung. Vgl. oben S. 342, und Ziller *Einl. in die allg. Päd.* S. 9.

[31] Vgl. oben S. 279 Anm. 11, und S. 342. Als Vollkommenheit hat das vielseitige Interesse eingehend erörtert Ziller in der *Grundlegung zur Lehre v. erzieh. Unterr.* § 18. S. 378 f.

ten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für Alles, jeder muss Virtuose in Einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen *Anfängen* des eignen Strebens entstehen kann, — ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Theil des pädagogischen Zwecks VIELSEITIGKEIT DES INTERESSE, welche von ihrer Uebertreibung, der *Vielgeschäftigkeit,* unterschieden werden muss. Und weil die *Gegenstände* des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessiren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke missfalle, noch das Prädicat hinzu: GLEICHSCHWEBENDE Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: *harmonische Ausbildung aller Kräfte,* erreicht sein; bei welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer *Vielheit* von Seelenkräften denke? und was *Harmonie verschiedenartiger* Kräfte bedeuten solle?[32] —

---

[32] Ein Fragment der „ältesten Hefte" (*Werke* XI. S. 433) giebt eine nähere Auseinandersetzung des Begriffs der Vielseitigkeit mit dem gebräuchlichen, durch Pestalozzi, Niemeyer und Schwarz vertretenen Begriffe der harmonischen Ausbildung. Obgleich es von den folgenden Untersuchungen Einiges vorwegnimmt, mag es hier seine Stelle finden.

„Harmonische Ausbildung aller Kräfte! Näher bestimmt ist dies ein richtiger Zweck, den vernünftiger Weise der Zögling sich selbst, folglich auch der Erzieher ihm setzt. Nur ist Folgendes zu berichtigen: 1. der Ausdruck Kräfte legt die unrichtige Vorstellung von wesentlich und *bestimmt verschiedenen* Kräften im menschlichen Geiste zum Grunde; 2. setzt man auch Fertigkeiten, Thätigkeiten anstatt Kräfte, so fordert doch die Gesellschaft von ihren einzelnen Gliedern, dass jedes nur einerlei, nicht Alles soll sein und leisten wollen; 3. harmonisch in strengem Sinne kann nur das Gleichartige sein. In Ansehung der *verschiedenen* Arten der menschlichen Cultur kann man nur fordern, dass keine der andern hinderlich sein, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, dass im Leben alle zusammenwirken sollen. Dies Zusammenwirken aber muss aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehn; denn keine, sofern wir wenigstens hier sehen, ist der andern untergeordnet, keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich.

„Demgemäss wird man den angegebenen Zweck am besten *Vielseitigkeit des Interesse* benennen. Wenn die gesellschaftliche Pflicht jede Vielgeschäftigkeit verbietet, so fordert sie dagegen im allgemeinen Empfänlichkeit eines Jeden für die Leistungen der Uebrigen. Das Interesse soll also viele Seiten darbieten, wo es getroffen werden könne, ohne dass man unmittelbar bestimmen könne, *wie viele* und *welche?* Die Idee der Aufgabe verlangt, ohne Bestimmung einer geschlossenen Totalität, so viele, als etwa möglich sein möchten. Auch das Zusammenwirken kann sie nicht näher bezeichnen; es wird von der Gelegenheit erwartet werden müssen.

„*Das* Interesse, was der Mensch *unmittelbar* empfindet, ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu *verstärken.* — Zugleich die Kunst, die Geselligkeit zu ernähren. Ist eines Jeden Interesse so vielfach, wie die Leistungen Vieler zusammengenommen, so hält eine glückliche Bedürftigkeit Alle in Einem Bande. Hingegen wo jeder nur *sein* Geschäft, nur sein einziges Berufsgeschäft

2) Wie soll der Erzieher sich den *nothwendigen* Zweck des Zöglings zueignen?

Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat: so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Aeusserlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht sammt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüthe des Zöglings hervorzubringen.[33]

---

liebt, wo alles Andre zum Mittel wird für diesen Zweck: da ist die Gesellschaft Maschine und jeder wärmt sein Leben an einem einzigen Fünkchen, — das auch verlöschen kann, — und dann bleibt nichts als finstre Kälte, nichts als Ueberdruss und Ekel.

„*Unmittelbares* Interesse aller Art, leichtes Eingehn in Urtheil und Empfindung in alle menschlichen Angelegenheiten: dies sind die wesentlichsten Erfordernisse der Vielseitigkeit. Aber damit der Zögling allenthalben den Eingang nahe finde, muss ihn der Lehrer weit hineinführen in Welt und Wissenschaft und Kunst. Und das kann auch bei einigem Talente, dem gesellschaftlichen Berufe unbeschadet, ja zu dessen grossem Vortheile geschehen.

„*Menschheit* — in dem Reichthum ihrer mannigfaltigen Vermögen, in der Energie und der Zartheit ihrer Empfindungen, in ihrer physischen Geschmeidigkeit und in ihrer moralischen Würde — zu besitzen, in sich zu ehren, und Andern darbieten zu können; — wenn das die Forderung ist, nach deren Erfüllung der Mann den Werth seiner verflossenen Jugend misst: — wie wird der Pädagog bestehn in seiner Rechenschaft, der gesäumt hat, dafür das Mögliche zu leisten? Der Erzieher ist schon als Depositär des geistigen Vermögens des Zöglings verbunden, demselben die ganze Mitgabe seiner Natur unverdorben und durch keine Vernachlässigung verringert dereinst abzuliefern. Und der menschlichen Gesellschaft soll er ihr neues Mitglied mit den geselligen Berührungspunkten zustellen, welche die Natur vorbereitet hatte. Ferner: die Menge des unmittelbaren Interesse bestimmt die Quantität des geistigen Lebens. Nur der Vielseitige besitzt eigentlich Menschenkenntniss. Sich selbst erkennt man nur in einem freithätigen Gemüthszustande: und wer sich so nicht kennt, läuft Gefahr, später durch seine eigenen Empfindungen unglücklich überrascht zu werden.“

Von ganz anderen Gesichtspunkten beleuchtet Herbart die harmonische Ausbildung im *Lehrbuch der Psychologie* I. Ausgabe. 1816, § 244. *Werke* V. S. 184 f.

[33] Hier ist nicht zu übersehen, dass Herbart n i c h t, entsprechend Seite 365 Z. 6 v. o. von einem z w e i t e n Theile der Erziehung spricht und eben so wenig die zweite Hälfte der Ueberschrift: Charakterstärke der Sittlichkeit wiederholt. Es hat dies darin seinen Grund, dass d e m S i n n e d e s W e r k e s n a c h das unter Nr. 2 Gesagte den g a n z e n Erziehungszweck ausdrückt, indem das „Hervorbringen der richtigen Einsicht“ mit der Belebung des vielseitigen Interesse vollkommen zusammenfällt, vgl. die Vorbemerkungen und den Schluss des zweiten Buches. Ausdrücklich wird die Vielseitigkeit der Charakterbildung untergeordnet in einem Fragmente der „ältesten Hefte“ (*Werke* XI. S. 446), welches als Gegengewicht gegen die falsche Auffassung, die der Text geradezu veranlasst, hier stehen möge. Es lautet:

„Die Vielseitigkeit soll sich ganz in den Dienst der moralischen Vernunft begeben. Nur ihr wollten wir ein weites Reich bereiten; sie sollte in aller Welt und in aller Wirklichkeit sich wiederfinden. In ihrem Inter-

Die metaphysischen Schwierigkeiten, welche an dem *Hervorbringen* haften, lasse ich bei Seite. Wer zu erziehen versteht, vergisst sie; wer nicht darüber hinaus kann, der bedarf, *vor* der Pädagogik, einer Metaphysik; und der Ausgang seiner Speculationen wird ihm zeigen, ob Erziehung für ihn ein möglicher Gedanke sein darf oder nicht.[34]

Ich blicke ins Leben: und finde sehr Viele, denen die Sittlichkeit etwas Beschränkendes, sehr Wenige, denen sie ein Princip des Lebens selbst ist. Die Meisten haben einen Charakter *ausser* der Güte, und einen Lebensplan nur für ihre Willkür; das Gute thun sie gelegentlich; und sie vermeiden gern das Schlechte, wenn das Bessere zum nämlichen Ziel führt. Moralische Grundsätze sind ihnen langweilig, weil daraus für sie nichts folgt, als hie und da eine Hemmung des Gedankenflusses; ja was gegen diese Hemmung anstösst, ist ihnen willkommen; der junge Wildfang hat ihre Theilnahme, wenn er mit einiger Kraft fehlt; und sie verzeihen im Grunde ihres Herzens Alles, was nicht lächerlich und nicht tückisch ist. In *ihren* Rang den Zögling hineinzuführen, — wenn *das* die Aufgabe der sittlichen Erziehung ist, so haben wir leichte Arbeit; wir dürfen nur dafür sorgen, dass er ungeneckt, unbeleidigt, im Gefühl seiner Kraft heranwachse; und gewisse Principien von *Ehre* bekomme, die sich leicht einprägen, weil sie von der Ehre nicht als von einem mühsamen Erwerbe, sondern als von einem Besitze reden, mit dem man von der Natur begabt sei, und der nur bei gewissen Gelegenheiten nach conventionellen Formeln müsse gehütet und geltend gemacht werden. — Aber wer steht uns dafür, dass nicht *der künftige Mann*

---

esse sollte die Macht aller möglichen Interessen zusammenfliessen. Wir wollten einen Vielthätigen, Leichtgeweckten, nur um der Pflicht einen wachsamen, rasch und klug ausführenden Diener zu geben. Damit die Tugend in der Welt herrschen könne, muss sie weltliche Macht haben. Diese weltliche Macht ist das weltliche Interesse, die weltliche Thätigkeit, Fertigkeit, Empfänglichkeit, welche in dem Religiösen, in dem Asceten, in dem Speculanten so leicht erstirbt, so leicht den wunderlichsten Täuschungen und Einbildungen Raum giebt, sie für die Welt unbrauchbar und mit allen ihren frommen Wünschen lächerlich macht. Eine heilige Erziehung macht die wirkliche Tugend zur Chimäre. Ein Erdenbürger muss *erst* vorhanden sein. Aber über dem Erdenbürger ist der Bürger des Reichs der Zwecke [Kantischer Ausdruck]. Dass nur in dieser Idee der consequente Mensch Ruhe und *ein Ende* findet, dass nur sie den Kräften eines gesunden und geistiglebenden Menschen eine *freie* und *feste* Bestimmung geben kann, hat die Moral zu beweisen. Sie hat dann auch allein das Recht, der Pädagogik absolut zu gebieten. Sie fordert dieselbe ganz in ihren Dienst. Zu dieser Idee muss man sich erheben. Weder Lehrer noch Zögling dürfen die Arbeit, die Anstrengung scheuen, vielmehr ist Beides, wo es auch nöthig sein mag, schon überhaupt eine treffliche Uebung der *Stärke*, der Energie und Consequenz, welche die Moral fordert. Nur dass diese Idee der Consequenz ganz wegfallen würde, wenn man die Jugend mit willkürlich aufgelegten Selbstüberwindungen quälen wollte.“

[34] Vgl. oben S. 267 und 273.

das Gute selbst *aufsuchen*, es zum Gegenstand seines Willens, zum Ziel seines Lebens, zum Richtmaass seiner Selbstkritik machen werde? Wer schützt uns gegen die Strenge, die dann auf uns herübergleiten wird? Wie wenn er uns zur Rede stellte darüber, dass wir uns unterfingen, dem Zufall vorzugreifen, der doch *vielleicht!* — bessere Gelegenheiten der innigen Geisteserhebung, und *gewiss* nicht die Einbildung, *man sei erzogen*, herbeigeführt hätte? — Man hat Beispiele der Art! Und es ist niemals sicher, sich zum Geschäftsführer eines Andern aufzuwerfen, wenn man nicht Lust hat, die Sache recht zu machen. Einem Manne vollends von streng sittlichen Begriffen gegenüber, möchte wohl Niemand einer so schweren Verurtheilung unterliegen, als wer sich einen Einfluss über ihn anmaasste, der ihn hätte *schlechter machen* können.

Also, dass die Ideen des Rechten und Guten, in aller ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, dass ihnen gemäss sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür, — das und nichts Minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung. Und wiewohl man mich nicht vollkommen versteht, wenn ich die Ideen des Rechten und Guten kurzweg nenne, so ist doch zu unserm Heil die Sittenlehre endlich der Halbheiten entwöhnt, zu welchen sie sich, unter der Form der Genusslehre, früherhin zuweilen herabliess,[35] — mein Hauptgedanke also ist im Klaren.

III.

Individualität des Zöglings, als Incidenzpunkt.

Der Erzieher strebt ins Allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.

Ohne die Seele aus allerlei Kräften zu mischen, und ohne das Gehirn[36] aus *positiv behülflichen* Organen, die dem Geiste wohl einen Theil seiner Arbeit abnehmen könnten, zu construiren, müssen wir die Erfahrungen, nach welchen das geistige Wesen bei solcher und andrer Einkörperung solche und andre *Schwierigkeiten*, und, *ihnen gegenüber, relative Leichtigkeiten* in seinen Functionen antrifft, — gerade so gross sie sind, unangefochten stehen lassen.

So sehr wir nun aufgefordert sind, die *Biegsamkeit* solcher Anlagen durch Versuche zu erproben, und keinesweges durch den Respect vor ihrer Uebermacht, unsrer Trägheit das Wort zu reden:

---

[35] Vgl. oben S. 272 Anm. 5. Die Ideen S. 72. Anm. 19.

[36] S. oben Selbstanzeige S. 318. Die erste Anwendung der Gallschen Schädellehre auf Pädagogik machte Leune in seiner *Entwicklung der Gallschen Theorie* 1803, nachher Bischoff *Darstellung der G. Sch. L.* 1805. Vgl. darüber Niemeyer *Grunds.* I. S. 529.

so sehen wir doch voraus, immer werde auch die reinste gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besondern Menschen zeigen; ja wir fühlen sogar, die Individualität *müsse* hervortreten, damit nicht das *blosse Exemplar* der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde; wir wissen endlich, wie wohl es den Menschen thue, dass für verschiedene Geschäfte Verschiedene sich bereiten und bestimmen. Auch offenbart sich mitten unter den Bemühungen des Erziehers immer mehr das Eigne des jungen Menschen; glücklich genug, wenn es denselben nur nicht gerade entgegenstrebt, oder auch mit schiefer Richtung dergestalt darauf trifft, dass irgend etwas Drittes, was weder dem Zögling noch dem Erzieher recht ist, daraus entspringt! Das Letztere begegnet fast immer denen, welche überhaupt nicht mit Menschen umzugehen, daher auch im Knaben den schon vorhandenen Menschen nicht zu nehmen wissen. —

Aus dem allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, die eben so wichtig, als schwer ist zu beobachten; diese nämlich: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Dazu wird vorzüglich erfordert, dass der Erzieher *seine* eignen Zufälligkeiten wohl unterscheide; und genau aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist. Hier muss sogleich der eigne Wunsch weichen; es muss wo möglich sogar die Aeusserung desselben unterdrückt werden. Mögen unverständige Eltern nach ihrem Geschmack ihre Söhne und Töchter zustutzen, mögen sie auf das ungehobelte Holz allerlei Firniss auftragen, — der in den Jahren der Selbständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird, freilich nicht ohne Schmerz und Schaden: — der wahre Erzieher, wenn er nicht wehren kann, wird wenigstens nicht Theil nehmen; ihn beschäftigt sein eigner Bau, zu welchem er in Kinderseelen immer weiten, leeren Raum findet. Er wird sich hüten, Geschäfte, die keinen Dank verdienen können, zu übernehmen; er lässt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er sucht für sich eine Ehre darin, dass man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.

IV.

Ueber das Bedürfniss, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen.

Aus Einem Punkte konnten wir unsre pädagogische Absicht uns nicht entwickeln, ohne den mannigfaltigen Aufforderungen, die

in der Sache liegen, das Auge zu verschliessen: *in* Einen Punkt zurückführen müssen wir denn wenigstens, was Zweck eines einzigen Plans sein soll. Denn wo sollte sonst unsre Arbeit anfangen? wo enden? wohin sich retten vor den in jedem Augenblick andringenden Forderungen der vielgespaltenen Rücksichten? Kann man mit Nachdenken erzogen haben, ohne vom tiefen Bedürfniss der Einheit des Zwecks jeden Tag ergriffen worden zu sein? Kann man zu erziehen gedenken, ohne zu erschrecken vor der Masse der vielfachen Sorgen und Aufgaben, die da bevorstehen?

Die *Individualität,* ist sie mit *Vielseitigkeit* verträglich? Kann man jene schonen, indem man diese ausbildet? Das Individuum ist höckerig; die Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund, denn sie sollte nach unsrer Forderung *gleichschwebend* gebildet werden. Die Individualität ist bestimmt und begrenzt; das vielgestaltete Interesse strebt hinaus in alle Weiten; es muss sich hingeben, wo jene unbewegt bleiben oder zurückstossen würde; es muss wechselnd umhergehen, während jene in sich ruhig liegt, um ein andermal heftig hervorzuspringen.

Wie steht die Individualität zum Charakter? Mit ihm scheint sie zusammenzufallen — oder ihn gerade auszuschliessen. Denn am Charakter kennt man den Menschen; aber am *sittlichen* Charakter *sollte* man ihn kennen. Das minder sittliche Individuum nun ist nicht an der Sittlichkeit, hingegen an vielen andern *individuellen* Zügen kenntlich; und diese eben werden, so scheint es, seinen *Charakter* ausmachen.

Ja die allerschlimmste Schwierigkeit liegt zwischen den beiden Hauptpartien des pädagogischen Zwecks selbst. Wie wird doch die Vielseitigkeit sichs gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die ernste Einfachheit der sittlichen Demuth es aushalten, in die bunten Farben eines mannigfaltigen Interesse gekleidet zu werden?

Sollte es der Pädagogik je einfallen, sich zu beklagen, sie werde im Ganzen mit ziemlicher Mittelmässigkeit durchdacht und betrieben: so mag sie sich nur an diejenigen halten, welche uns durch ihre Entwickelung der Bestimmung des Menschen so wenig Hülfe geleistet haben, um uns aus der leidigen *Mitte* zwischen jenen Rücksichten, die, wie es scheint, mit einander werden accordiren müssen, herauszuwinden. Denn über dem *Hinaufschauen* zu der *Hoheit* unsrer Bestimmung wird gewöhnlich die Individualität und das irdisch-vielfache Interesse vergessen, — bis es bald darauf jene vergessen macht; — und indem man die Sittlichkeit in den *Glauben* an transscendentale Kräfte einwiegt, stehen die wirklichen Kräfte und Mittel den Ungläubigen zu Gebote, die die Welt regieren. —

Was nun an den Vorarbeiten fehlt, auf einmal nachzuholen, wäre eine Aufgabe, an die wir hier nicht denken dürfen! Möge es nur gelingen, die Fragepunkte näher ins Auge zu rücken. — Natür-

lich ist es unser Hauptgeschäft, die einzelnen Hauptbegriffe, nämlich Vielseitigkeit, Interesse, Charakter, Sittlichkeit, mit aller Sorgfalt zu zergliedern, da wir ja auf sie alle Bemühungen, die wir uns vorsetzen, zu richten haben. Während der Zergliederung möchten sich denn vielleicht die Verhältnisse des einen zum andern von selbst zurechtsetzen. Was aber die Individualität anlangt, so ist sie offenbar ein *psychologisches* Phänomen; die Betrachtung derselben müsste also der oben erwähnten *zweiten Hälfte* der Pädagogik anheim fallen, die auf theoretische Begriffe, wie die gegenwärtige auf praktische, zu bauen haben würde.

Ganz können wir doch aber hier die Individualität nicht bei Seite legen; wir würden sonst von ihr eine beständig störende Reminiscenz übrig behalten; wir würden gehindert sein, uns dem Durchdenken der Hauptheile des pädagogischen Zwecks mit gutem Zutrauen hinzugeben. Darum müssen einige Schritte zur Ausgleichung der Individualität mit Charakter und Vielseitigkeit hier gleich geschehen; alsdann kann man die gemachten Bestimmungen und Verknüpfungen in Gedanken zu den folgenden Büchern mit herübernehmen, und sich ferner *üben,* die Gegenstände der Erziehung von allen Seiten in Betracht zu ziehen, ohne eins über dem andern zu verlieren. Die eigne Uebung aber können blosse Lehrsätze niemals vertreten.[37]

---

[37] Einer Auseinandersetzung des Verhältnisses der pädagogischen Grundbegriffe begegneten wir schon in dem Fragmente „Charakterbildung“ oben S. 286 Anm. 16; einer andern in den zu S. 366 Anm. 33 mitgetheilten Aeusserungen. Mit beiden ist die folgende aus den „ältesten Heften“ *Werke* XI. S. 435 zu vergleichen:

„Die vier Begriffe: *Vielseitigkeit, Interesse, Charakter* und *Sittlichkeit* muss man zusammen im Auge haben; jeden einzeln und alle in allen Vergleichungen. Man stelle das letzte Paar so: Charaktereinheit des sittlichen Wollens, so hat man eine zwiefache Materie und eine zwiefache Form; eignes unmittelbares Interesse und Hingebung an allgemeines Interesse; Vielheit und Einheit des Wollens. Die Vielheit soll sich in Einheit auflösen; das allgemeine Interesse fasst man nur, wenn man die Mannigfaltigkeit desselben in der innern Erfahrung kennt. Das Wohlwollen muss allmählich alle andern Interessen in seinen Dienst nehmen; alsdann lernt es durch sie seine Aufgaben kennen. Dass nun das Wohlwollen ursprünglich stark genug sei, um die Herrschaft zu erlangen, — dass aber auch diese Herrschaft die andern Interessen nicht frühzeitig drücke und erdrücke, dafür hat die Erziehung zu sorgen.

„*Klare Auffassung* der Dinge muss den *Geschmack* vielfältig erregen; der Geschmack (nicht in kalte Kritik, sondern) in *Liebe* enden; die so entsprungene mannigfaltige Liebe zum *Handeln* und dadurch zum *Wollen* führen; der Mensch muss sein Wollen durch Pläne auf *Einheit* bringen, es durch *Consequenz* regieren. Indem er nun sich selbst *beobachtet,* wird er die Einheit seines zusammenhängenden Wollens *sich beilegen,* als seinen *Charakter.* Er wird diesen Charakter prüfen, und *frei betrachtend billigen;* er wird sich zur *Treue* gegen denselben *nöthigen* und *verpflichten;* er wird seine *mannigfaltige* Liebe durch diese *allgemeine* Nöthigung *beschränken,* nicht *aufheben.* So wird er Vielseitigkeit des Interesse und Einheit des

V.

Individualität und Charakter.

Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern der gleichen Art. Die unterscheidenden Merkmale nennt man oft individuelle *Charaktere;* und so wirft der Sprachgebrauch die beiden Worte unter einander, die wir gegenseitig zu bestimmen wünschten. Aber man fühlt sogleich, dass das Wort Charakter in einer *andern,* als in jener Bedeutung gebraucht werde, sobald von Charakteren im Schauspiel, oder auch von der Charakterlosigkeit der Kinder geredet wird. Blosse Individualitäten machen ein schlechtes Drama; und Kinder haben sehr kenntliche Individualitäten, ohne noch Charakter zu besitzen. Was Kindern fehlt, was dramatische Personen zeigen müssen, *was überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist: das ist der* WILLE; und zwar der Wille im strengen Sinn, welcher von den Anwandlungen der Laune und des Verlangens weit verschieden ist, — denn diese sind nicht ENTSCHLOSSEN, der Wille aber ist es. Die *Art* der Entschlossenheit ist der Charakter.

Wollen, sich entschliessen, dies geht im Bewusstsein vor. Die Individualität aber ist unbewusst. Sie ist die dunkle Wurzel, aus welcher unsre psychologische Ahnung dasjenige glaubt hervorspriessen zu sehen, was immer nach den Umständen anders und anders im Menschen hervortritt. Der Psycholog schreibt ihr am Ende auch den Charakter selbst zu, während der transscendentale Freiheitslehrer, der nur Augen hat für die Aeusserungen des *schon gebildeten* Charakters, das Intelligible vom Naturwesen durch eine unendliche Kluft scheidet.

Der Charakter äussert sich nämlich gegen die Individualität fast unvermeidlich durch *Kampf.* Denn er ist einfach und beharrlich; sie aber sendet aus ihrer Tiefe immer andre und neue Einfälle und Begehrungen hervor; ja wenn auch ihre Activität besiegt ist, so schwächt sie noch die Vollziehung der Entschlüsse durch ihre mannigfaltige Passivität und Reizbarkeit.

Den Kampf kennen nicht bloss die sittlichen Charaktere, es kennt ihn jeder Charakter. Denn jeder sucht Consequenz in seiner Art. Siegend über die *bessern* Erscheinungen der Individualität, vollendet sich der Ehrgeizige, der Egoist; im Sieg über sich selbst

---

sittlichen Charakters verbunden besitzen. Seine Liebe wird ihn *erheitern, beglücken;* ihre Mannigfaltigkeit wird ihm das *Entbehren* erleichtern und seine Stimmung kühl erhalten. Der sittliche Gehorsam wird seine Würde und Selbständigkeit sichern und das vielfache sittliche Wollen im Leben als eine einfache und concentrirte Stärke auftreten machen.“

vollendet sich der Held des Lasters wie der Held der Tugend. Im komischen Gegensatz stehen daneben die Schwächlinge, die, um auch eine Theorie und eine Consequenz zu haben, *ihrer* Theorie den Grundsatz geben: nicht zu kämpfen, sondern sich gehen zu lassen. — Freilich ist es ein lästiger, wunderlicher Kampf aus dem Hellen ins Dunkle, aus dem Bewusstsein ins Unbewusste. Es ist wenigstens besser, ihn besonnen, als hartnäckig zu führen.

VI.

Individualität und Vielseitigkeit.

Hätten wir vorher zu scheiden, was in einander zu fallen schien: so haben wir hier zu schlichten, was sich aufheben will. —

Der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung, passt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen; er ist, wie ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden *besitzt* ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrte, und übt sich in jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurtheil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. — Erweckt den Alcibiades, führt ihn umher durch Europa, ihr werdet den Vielseitigen sehen. — In diesem Einen Menschen, dem einzigen, so viel wir wissen, war die Individualität vielseitig.

In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; — weil er nicht WILL. Er *will* nicht der Canal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunkt der Widersprüche zu sein; Indifferenz und Streit sind ihm Eins so verhasst als das Andre. Es hält an Innigkeit und Ernst.

Des Alcibiades Vielseitigkeit also mag sich einmal oder vielmal zur Individualität schicken, dem Erzieher, der sich der Charakterbildung nicht entschlagen kann, ist das ganz gleichgültig. Tiefer unten wird sich der *Begriff* der Vielseitigkeit, als Eigenschaft der *Person,* ohnedas in *Begriffe* auflösen, die zu jenem Gemälde nicht recht passen möchten.

Aber der Individualität, die zuweilen vornehm thut, und Ansprüche macht bloss darum, weil sie Individualität ist, — dieser stellen wir das Bild der Vielseitigkeit entgegen, mit deren Ansprüchen sie die ihrigen vergleichen mag.

Wir geben also zu, dass die Individualität mit Vielseitigkeit

im Streit sein könne; wir besinnen uns recht wohl, ihr selbst im Namen der letztern den Krieg erklärt zu haben, wenn sie gleichschwebend vielseitiges *Interesse* nicht gestatten wolle. Indem wir aber auf *Vielgeschäftigkeit* sogleich Verzicht gethan haben, bleibt der Individualität grosser Raum übrig, *sich* geschäftig zu erweisen, — *sich* den *Beruf* zu wählen, — und überdem tausend kleinen Gewohnheiten und Bequemlichkeiten nachzuhängen, welche, so lange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, auch der Empfänglichkeit und Mobilität des Gemüths wenig schaden werden. Dass der Erzieher nicht Forderungen machen solle, um welche sich die Zwecke der Erziehung nicht bekümmern, dies war es, was zuvor festgesetzt wurde.

Es giebt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur Eine: jene sind sämmtlich in ihr enthalten, wie der Theil im Ganzen. Und der Theil kann am Ganzen gemessen, — er kann auch zum Ganzen *erweitert* werden. Das soll hier durch die Erziehung geschehen.

Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Theile andre Theile allmählich angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrössert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, *ohne* den Umriss, die Proportion, die *Gestalt,* — zu ändern.[38] Allein diese Arbeit, mit dem *Individuum* vorgenommen, ändert *immer* den Umriss desselben, wie wenn an einem unregelmässig eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpunkte allmählich eine Kugel hervorwüchse, die jedoch nie im Stande wäre, die äussersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, — das Starke der Individualität, — mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben; und durch sie mag der ganze Umriss diese oder jene Gestalt bekommen; es wird nicht schwer sein, mit einer jeden, nachdem der Geschmack gebildet worden, eine gewisse eigenthümliche Schicklichkeit zu verbinden. Aber der *solide Inhalt* des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse bestimmt den Vorrath an unmittelbarem *geistigen Leben;* das, weil es nicht an Einem Faden hängt, auch nicht durch Ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur *gewendet* werden kann. Und da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensplan sich richtet, so giebt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte. Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten.[39]

---

[38] Vgl. ob. S. 38. wo der Ausdruck „ausweiten“ angewandt ist.

[39] Vgl. ob. S. 282 Anm. 14 und S. 366 Anm. 32 und 33. — Auf die angedeuteten Beziehungen der Vielseitigkeit kommt Herbart später zurück; die eingehendste Behandlung dieses Gegenstandes aber ist Ziller zu

So haben wir vereinigt, was sich bis jetzt in den Elementen des pädagogischen Zwecks vereinigen lässt.

VII.

Vorblick auf die Maassregeln der eigentlichen Erziehung.

Das Interesse geht aus von interessanten *Gegenständen* und *Beschäftigungen.* Durch den REICHTHUM derselben entsteht das VIELSEITIGE Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist die Sache des UNTERRICHTS, welcher die Vorarbeit, die von *Erfahrung* und *Umgang* herrührt, fortsetzt und ergänzt.

Damit der Charakter die sittliche Richtung nehme, muss die Individualität wie in einem flüssigen Elemente, das nach den Umständen ihr widersteht oder sie begünstigt, meistens aber ihr nur kaum fühlbar ist, eingetaucht erhalten werden. Dies Element ist die ZUCHT; welche hauptsächlich der *Willkür,* zum Theil auch der *Einsicht* sich wirksam beweist.

Von der Zucht ist schon oben bei Gelegenheit der Regierung, vom Unterricht in der Einleitung Manches gesagt worden. Sollte daraus noch nicht hinreichend hervorgehen, warum dem Unterricht die erste, der Zucht die zweite Stelle im geordneten Durchdenken der Erziehungsmaassregeln gebühre: so könnte dies hier nur von neuem die Bitte veranlassen, auf das Verhältniss zwischen dem vielseitigen Interesse und dem sittlichen Charakter im Verfolg der Abhandlung genau zu achten. Hat die Sittlichkeit *keine* Wurzel in der Vielseitigkeit, dann freilich kann man füglich die Zucht unabhängig vom Unterricht betrachten; dann muss der Erzieher unmittelbar das Individuum so fassen, so reizen und drängen, dass sich das Gute mit Kraft hebe, das Schlimme sich senke und biege. Die Erzieher mögen sich fragen, ob eine so künstliche und so nachdrückliche — *blosse* Zucht bisher als möglich erkannt ist? Wo nicht: so haben sie alle Ursache zu vermuthen, man werde *erst die Individualität durch das erweiterte Interesse verändern, und einer* ALLGEMEINEN *Form annähern müssen, ehe man daran denken dürfe, sie für die* ALLGEMEINGÜLTIGEN *Sittengesetze geschmeidig zu finden;* und man werde das, was sich übernehmen lasse, bei früher verwahrlosten Subjecten, ausser der Rücksicht auf die vorhandene Individualität, hauptsächlich nach ihrer Empfänglichkeit und Gelegenheit für die Aufnahme eines neuen und bessern Gedanken-

---

danken, der in seiner *Grundlegung z. Lehre v. erz. Unt.* die Vielseitigkeit des Interesse als Schutzmittel gegen Begierden (§ 15), als Hülfsmittel für irdische Wirksamkeit (§ 16), als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals (§ 17), so wie das Verhältniss des Interesse zur Persönlichkeit (§ 19) und zur Individualität (§ 20) beleuchtet.

kreises abzumessen haben; so dass, wo diese Schätzung ein widriges Resultat geben sollte, weniger eine eigentliche Erziehung, als vielmehr eine wachsame und beständige Regierung erforderlich sei, die irgend einmal dem Staat oder andern wirksamen äusserlichen Verhältnissen müsse übertragen werden.

ZWEITES BUCH.

Vielseitigkeit des Interesse.

ERSTES CAPITEL.

Begriff der Vielseitigkeit.[40]

Dem Worte *Vielseitigkeit* hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben; und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Begriff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein andres Zeichen finden möchte.

---

[40] In den „ältesten Heften" *W.* XI. S. 436 f. findet sich eine andere Exposition der in den drei nächsten Capiteln behandelten Begriffe, welche Herbart wahrscheinlich für die *Allg. Päd.* bestimmt hatte, aber nachmals mit der im Texte gegebenen vertauschte. Die folgende Darlegung von Vertiefung und Besinnung ergänzt die des Textes in willkommener Weise; die Unterscheidung des Interesse nach Stufen ist im Texte ganz weggefallen. Die *Construction der Abtheilungen* am Schlusse des Fragments, zeigt bei aller Künstelei von dem „Bestreben, die Beziehungen einer zusammengesetzten Aufgabe unter allgemeine Formeln zu bringen." (Hartenstein, *Herbarts Kl. Schrift.* III. S. XII.)

„*Vielseitigkeit* steht nicht nur der Einseitigkeit, sondern auch dem *Flattersinn* entgegen. Flattersinn ist *Mangel* an Persönlichkeit. Vielseitigkeit aber soll Eigenschaft der Person sein, durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewusstsein seines innern Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Ein wesentliches Element derselben ist also die *Besinnung.* Aber erstes Merkmal, was der Begriff unmittelbar bezeichnet, ist *Vertiefung* in Vielerlei. Die Vertiefung geschieht, indem ein Gedanke (oder eine Gedankenreihe) in uns solche Lebhaftigkeit gewinnt, dass diejenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewusstsein begleiten, dadurch verdrängt werden. Die Besinnung geschieht, indem das, was unser gewöhnliches Bewusstsein enthält, hervortritt. Der Ausdruck: gewöhnliches Bewusstsein ist offenbar schwankend; aber dies deutet darauf, dass sowohl Vertiefung als Besinnung sehr partiell, und

Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er *Allseitigkeit* vorschlüge. In der That, *wie viele* Seiten hat die Vielseitig-

---

folglich sehr vielförmig sein können. Vertiefung wirft nicht gerade immer Alles im Bewusstsein nieder, Besinnung stellt nicht Alles wieder her.

„Die Vielseitigkeit scheint nun entweder in der Form oder in der Materie verlieren zu müssen. Die mannigfaltigen Vertiefungen nämlich, als heterogene Zustände, deren jeder für sich das Gemüth ganz füllen muss, schliessen einander aus. Keiner darf sich in den andern einmengen, damit jeder in seiner Art vollendet werden könne. Der Vielseitige, scheint es demnach, müsse eine Kunst verstehn, sich völlig aus einer Lage in die andere zu werfen, ohne die Spur der vorigen zur folgenden mitzunehmen. Jeder Moment der Besinnung aber, wo er das Ungleichartige sammele, sei ein Verlust für seine Virtuosität, welche dabei die classische Eigenheit einbüsse, indem diese nur durch völlige Trennung der verschiedenen Arten der Cultur erreichbar sei.

„Der Widerspruch drückt diejenigen, denen absolute Vielseitigkeit höchste Cultur ist. Diese werden beim Flattersinn anfangen und mit den Unwahrheiten verkünstelter Empfindungen enden. — Uns steht die Vielseitigkeit im Dienste des sittlichen Charakters, und eben darum ist auch in ihr selbst kein Streit. Dies beides fällt vollkommen zusammen. Es ist das Kennzeichen des sittlichen Charakters, dass er in der grössten möglichen Mannigfaltigkeit wahrer Empfindungen sich stets als unverändert erkenne. Diese Mannigfaltigkeit liegt dann nur in den Relationen zu den äussern Eindrücken, sofern wir passiv, — und in der Nothwendigkeit, das Ganze unseres Thuns allmählich und theilweise zu vollbringen, sofern wir activ sind. In ersterer Rücksicht sind unsere Gemüthszustände alle unter einander verträglich, sie können sich berühren, sich vermischen und können sich gegenseitig nicht verfälschen; in der zweiten Rücksicht werden wir in keinen einzig versinken, weil derselbe Antrieb, der uns zu einem Theil unserer aufgegebenen Thätigkeit ruft, uns, nachdem wir dort fertig sind, zu einem andern Theil weiter führen wird.

„So rechtfertigt sich die *Idee* der Vielseitigkeit. Man darf aber nicht vergessen: dass der wirkliche Mensch seinen Charakter nie vollendet; dass der Knabe sich erst von fern einen Charakter bereitet. Die Vielseitigkeit des Knaben kann daher noch nicht bestimmt sein. Gleichwohl soll sie einer *möglichen* Besinnung nie widerstreiten, und einer *künftigen* Besinnung sich beständig nähern.

„Zur Auflösung der obigen Schwierigkeit Folgendes. Zuvörderst ist klar, dass Vielseitigkeit im strengen Sinne erst dann stattfindet, wann sich *vorhergegangene* Vertiefungen in Besinnung sammeln, wenn das, was dem Gemüth Anfangs nur in der Vertiefung zugänglich war, jetzt fähig wird, ins gewöhnliche Bewusstsein einzutreten. Sie wird desto vollkommener, je *reicher* die Besinnung ist. Daher kann sich der Mensch nur allmählich bilden, oder vielmehr, er muss dafür erzogen werden. Zweitens aber kommt alles darauf an, dass die Sammlung der Vertiefungen in Besinnung möglich sei. Dann ist Vielseitigkeit selbst möglich. Der Widerspruch, der Anfangs zwischen Charaktereinheit und Vielseitigkeit, nachher zwischen Vertiefung und Besinnung stattzufinden schien, concentrirt sich jetzt in die Vertiefungen, und hier muss er verschwinden. Das Viele muss demnach die Bestimmung bekommen: es solle sich nicht widerstreiten, es müsse der Vereinigung fähig sein. Auch ist es Fiction, dass verschiedene Arten von Cultur, darum weil sie ungleichartig sind, sich aufheben sollten. Vielmehr ist der Prüfstein einer falschen Cultur, wenn sie sich nicht zur Einheit bringen lässt. — Es ist aber noch eine Schwankung in dem Verhältniss der Vertiefungen zur Besinnung, welche der pädagogische Zweck, der bestimmt

keit? Ist sie ein *Ganzes,* — und so wurde sie vorhin, im Gegensatz mit der Individualität, angesehen, — so werden *alle* Theile zum

---

sein muss, nicht dulden kann. Der Inhalt des gewöhnlichen Bewusstseins ist zufällig; daher kann die Besinnung eines Menschen ganz verschieden sein von der eines andern. Unter diesen möglichen Besinnungen muss es Eine geben, welche allein dem pädagogischen Zweck angemessen ist. Das heisst so viel, als die Vorstellungen, welche das Gemüth in seinen Vertiefungen beschäftigen, müssen auf eine einzig gesetzmässige Weise zur Besinnung zusammenzutreten bestimmt sein. Dies setzt einen festen Punkt jeder unter den übrigen voraus. Und wirklich hat jede Vorstellung einen systematischen Ort. Die Besinnung muss demnach den höhern Charakter erhalten, dass ihre Form durch System gegeben sei. Vielseitigkeit fordert Mannigfaltigkeit der Vertiefungen, und tiefes Eindringen in jede einzelne Vorstellung. Für das Letztre fordert sie Vereinzelung und elementarische Klarheit; für das Erstere Verknüpfung durch mannigfaltige Uebergänge, Association. Vielseitigkeit fordert ferner geordnete Besinnung, nicht bloss sofern die Besinnung ruht, sondern auch sofern sie durch partielle Besinnungen fortschreitet. Demnach theils systematische Stellung, theils Absicht in der willkürlichen Richtung des Geistes. Methode.

a. Erfordernisse der *Vertiefung* in das Einzelne. *Negativ:* Abwesenheit vorherrschender Gewohnheiten, Vorstellungsarten, Begierden u. s. w., welche dem neuen Gegenstande nicht *Kraft* oder nicht *Zeit* genug lassen würden, um sich festzusetzen. *Positiv:* natürliche Beweglichkeit; Prädisposition für den Gegenstand, Macht des Willens. Die letztere, wenn sie wahrhaft vorhanden ist, vermag ausserordentlich viel; sie hervorzubringen gehört der Charakterbildung an. Der natürlichen Beweglichkeit kann der Erzieher durch Sorge für Gesundheit und Frohsinn nur Hindernisse aus dem Wege räumen. Aber die Prädisposition ist ganz eigentlich unsere Aufgabe. Man lernt sie im Einzelnen am besten aus Dichtern. Sie hängt ab: *formal,* von der Feinheit des Gefühls, Aufmerksamkeit auf das präcis Bestimmte, entgegengesetzt der Rohheit. (Das feine Gefühl entspringt in einer kunstvollen Zusammensetzung von Vorstellungen nach Art, Grad und Verbindung; so dass ein *Maximum* des harmonischen Setzens entstehe. Daran ist leicht etwas verändert, leicht auch etwas verdorben; und deshalb kann z. B. die ästhetische Feinheit die Disposition für andere Gegenstände mindern. Carricaturen können eine gewisse wohlthätige Rohheit erhalten, damit das Schöne neu genug bleibe.) — *Material:* von dem Eingreifen in das schon Vorhandene.

Prädisposition für Vielseitigkeit muss Vielem *gleichmässig* vorarbeiten. Sie beruht auf *Sauberkeit* unserer *einzelnen* Vorstellungen und *vielfacher Verknüpfung* derselben unter einander.

Erste Regel. Unsre Vorstellungen müssen aus den Massen, worin sie sich darbieten, herausgehoben, sie müssen vereinzelt werden.

Zweite Regel. Jede Vorstellung muss in viele zufällige Verbindungen mit andern, am meisten mit den ihr verwandten, eingehen.

b. Erfordernisse der *Besinnung.* *Negativ:* dass nie der Mensch betäubt, nie übersättigt, nicht mit übelverbundenen Massen angefüllt, nicht in streitende Empfindungen gestürzt werde. *Positiv,* sofern wir *passiv* sind: Verständlichkeit, Begreiflichkeit, Zersetzbarkeit des Neuen in bekannte Elemente. (Das Gemüth *verträgt* nur und verlangt doch auch einen gewissen Grad von Neuheit. Diese Grade sind aber wohl vielmehr *zwei* Schwellen, *über* welchen Betäubung, *unter* welchen Ueberdruss anfängt.)

Dritte Regel. Jede Vorstellung muss an ihren wesentlichen ersten Ort unter die übrigen gestellt werden. — Sofern wir *activ* sind: Planmässigkeit,

Ganzen gehören; und man wird nicht von einer blossen *Menge* der Theile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die *grosse Menge* befangen.

---

oder doch ein Suchen, ein Streben nach Zusammenstimmung, Rundung, Vollendung in unserem Thun.

Vierte Regel. Jede willkürliche Geistesrichtung muss ihren festen Ort im System unserer Zwecke haben.

Die erste Regel stellt sich der *Rohheit* entgegen, welche darin besteht, dass der Mensch sich immer auf gleiche Weise afficirt findet, man mag von einer in ihm liegenden Vorstellungsmasse, welchen Theil man will, berühren. Es reproducirt sich nämlich immer die ganze Masse. In Absicht auf *diese* Masse ist der Mensch roh. Es giebt daher partielle Rohheiten, und eigentlich keine allgemeine, ausser sofern sie aus den partiellen zusammengesetzt ist. Durch Vereinzelung der Gemüthszustände wird zuerst Mannigfaltigkeit der Gemüthszustände möglich. Lange Reminiscenzen und Verwechselungen sind Ueberbleibsel von Rohheit. Dieselbe Regel verlangt dagegen für unsere Vorstellungen Klarheit und gleichmässige Stärke. Nicht gerade *gleiche* Stärke; nur nicht *unter* einem gewissen Verhältniss dürfen die schwächeren zurückbleiben. Die Klarheit ist der Verwechselung entgegengesetzt, welche verhütet ist, wenn nahe Vorstellungen vereinzelt sind.

Die zweite Regel sorgt für Schnelligkeit der *Anerkennung* und der *Association;* ihr specieller Zusatz für Innigkeit und Vertiefung in strengem Sinne; überhaupt für alles das, was man der Phantasie zuzuschreiben pflegt, für vielfache Möglichkeit geistiger Versuche.

Die dritte Regel, welche voraussetzt, jede Vorstellung *habe* einen eignen, festen Ort, (und diesen muss man aus Systemen kennen,) wird dazu dienen, unsern Vorstellungen einen *verständigen Gebrauch* zu erleichtern: die wesentlichen Beziehungen, die nothwendigen Folgen jedes Gedankens überschauen zu lassen, um ihn mit Hülfe dieser Beziehungen und Folgen schnell richtig ausbilden zu lassen. (Vorstellungen auf einander zu reduciren, möchte den Act der Besinnung am besten bezeichnen. Der *Ort* der Vorstellung wird selbst eine Vorstellung sein, und bedarf von neuem seines *Orts*, bis die *Ueberschauung* sich vollends orientirt hat. *Vertieft* aber wird diese Besinnung noch immer bleiben, so lange sie darüber den gegenwärtigen Moment und seine Umstände vergisst. Dass das Individuum sich der Gegenwart stets mächtig halte, ist das wesentliche Eigenthum des Besonnenen, des Geistesgegenwärtigen. In diesem Punkte soll der Mensch, der Geschäftsmann sich nie der Vertiefung überlassen.)

Die vierte Regel, welche voraussetzt, dass der Mensch nicht bloss den Vorstellungen nachgehe und nachgebe, sondern sie mit Absicht und zu vorgesetzten Punkten hinlenke, fordert, dass dergleichen Absicht nicht aus zufälliger Willkür hervorgehe, noch aus fremder Willkür hervorzugehen scheine: welches beides der Einheit der Selbstbestimmung Abbruch thut.

Die beiden letzteren Regeln sorgen, dass der Mensch stets wisse, wo er sei, in seinem Wollen wie in seinem Denken, dass ihm so viel möglich sein *ganzes* Denken und sein *ganzes* Wollen stets gegenwärtig sei. Die beiden ersteren sorgen, dass der Mensch nicht in Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege. Die einen erweitern ihn, die andern sammeln ihn. So wird aus Vertiefung und Besinnung die Vielseitigkeit hervorgehn, ohne innern Streit: denn es widerspricht sich nicht, dass unsere Vorstellungen in ihren wesentlichen Verknüpfungen fest, und zugleich durch vielfache zufällige Verknüpfungen zu mannigfaltigen Uebergängen vorbereitet seien.

Es ist gegen die erste Forderung, wenn im Menschen sich immer ganze Massen von Vorstellungen gleichmässig reproduciren, wobei der Gemüthszu-

Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Thei-

---

stand nicht zum Wechseln zu bringen ist, der Mensch in jedem Neuen nur das Alte wieder sieht; gegen die zweite, wenn er gewisse Vorstellungen nur in einer zufällig eingeprägten Folge auffinden kann, oder wenn er sie ohne alle Folge durchzählt, demnach zum Erfinden untauglich ist; gegen die dritte, wenn er zwischen Abstraction und Determination unsicher in der Mitte schwebt, keine zu Ende bringt, insbesondere weder eine ganze Zeitreihe in einen Moment zu fassen weiss, noch das Bewusstsein des jedesmal gegenwärtigen Momentes sich gegenwärtig hält; endlich gegen die vierte, wenn er im Fortgange des Nachdenkens sich von gewissen reizenden Punkten, die aus der Ferne schimmern, anlocken lässt, wenn er durch Sprünge die Consequenz verdirbt.

Was ist nun *Vielseitigkeit des Interesse?* Es wurde Fülle des unmittelbaren Lebens gefordert und dies Leben nur um der Pflicht willen aufs Interesse beschränkt. Aber erst bei dem Mann würde Vielgeschäftigkeit zum Fehler werden; für den Zögling kann man den Ausdruck: *Vielseitigkeit der Belebung* gebrauchen, unter der Voraussetzung, er selbst werde bei Annäherung der männlichen Jahre sich in die Grenzen der Pflicht einschränken, er werde dazu gebildet sein. — Der Geist lebt durch seine Vorstellungen, theils indem sie ihn wach erhalten, theils indem sie ihn treiben, bewegen. In beiden Rücksichten sind die Vorstellungen als belebend, d. h. als Principien der innern Regsamkeit gedacht. Reges Wachen, bezogen auf einzelne Vorstellungen, ist *Merken*, bezogen auf ihre Verbindungen, *Erwarten* und productives Phantasiren. Wird die Regsamkeit treibend, so *fordert* sie, und endlich stellt sie sich dar, — als *Handlung*. Merken und Erwarten hängt offenbar zusammen mit Klarheit und Association; Fordern und Handeln muss sich nach der Idee des pädagogischen Zwecks bestimmen durch System und Methode.

Was ist nun das Materielle des uns belebenden Interesse?

Nicht jede Art von Mannigfaltigkeit der Gemüthszustände ist Zweck des Menschen und folglich der Erziehung. Die Vielheit darf nur in den Beziehungen zur Aussenwelt liegen. Damit nun aus diesen Beziehungen des geistigen Lebens so viel als möglich hervorquellen möge, darum wurde Vielseitigkeit pädagogischer Zweck. Weil aber nicht alle Aeusserungen des geistigen Lebens bis zur Fertigkeit, zur ungehemmten Thätigkeit ausgebildet werden dürfen, (welches dem gesellschaftlichen Princip, die Arbeit zu theilen, zuwiderlaufen würde,) darum musste vielseitige Thätigkeit auf Vielseitigkeit des Interesse beschränkt werden,

Das Viele, welches die Erziehung herbeischaffen soll, muss immer als ein subjectives Viele betrachtet werden. Es ist ein grosser Fehler, wenn man dies aus den Augen lässt, und dagegen die Mannigfaltigkeit der Maassregeln von der objectiven Vielheit lernen will, d. h. wenn man den Gegenständen des Unterrichts und deren Verschiedenheiten nachgeht, und nun zufolge der Classificationen, welche bloss dem *Kenner* der Wissenschaft zur Uebersicht dienen, die Stundentabellen einrichtet.

Sehr verschiedene Objecte erregen einerlei Art von Interesse. Am offenbarsten unterscheidet sich das Interesse der Erkenntniss von dem der Theilnahme, und demgemäss das, was Erfahrung und was Umgang für die Bildung des Menschen leisten. Hingegen ein und dasselbe Object kann oft das Gemüth durch eine Reihe sehr verschiedener Beschäftigungen, folglich sehr verschiedener Interessen führen, z. B. Geschichte, Philosophie. Hiernach soll die Pädagogik ihre Eintheilungen entwerfen. Was den Zögling nicht in verschiedene Gemüthslagen versetzt, das ist auch für ihn nicht verschieden.

lungsglieder nicht geradezu als ausfüllend einen Hauptbegriff, und *um* ihn auszufüllen, hervortreten; wenn wir darauf rechnen, die-

---

Das Interesse ist nun *a*) theils nach *Stufen* verschieden. *Leichtigkeit, Lust, Bedürfniss.* Es giebt auch Lust ohne Leichtigkeit, es giebt sogar Bedürfniss ohne Leichtigkeit und ohne Lust. Der letzte Zustand ist höchst unglücklich. Beides ist Folge übereilter Bildung. Leichtigkeit hat der Handwerker, Lust der Liebhaber, Bedürfniss der Künstler. Lust und Bedürfniss setzen den *Vorblick* voraus auf das, was kommen soll und kann. Bedürfniss erfordert, dass der Vorblick eine halberfüllte, nun ganz zu erfüllende *Regel*, eine Regel, deren *Fall vorhanden* ist, darstelle. (Man unterscheide Bedürfniss von Begierde, welche nur unmässige Lust ist. Unmässig ist sie alsdann, wann sie die Befriedigung übersteigt, nach voller Befriedigung noch hungert, die Befriedigung selbst nicht empfindet.) Bedürfniss ohne Lust entsteht oft so, dass die Lust da sein würde, (denn sie liegt im Bedürfniss,) wenn sie nicht zur Befriedigung durch Mittelglieder hindurchgehen, oder sich Anhängsel bei der Befriedigung gefallen lassen müsste, welche Unlust erregen. So kann die blosse Thätigkeit, welche das Bedürfniss aufruft, durch Trägheit oder Unmuth verleidet werden. Blosses Bedürfniss kann auch ein Residuum sein, aus dem die Lust verrauchte, die Regel, die im Gedächtniss zurückblieb, ohne sich fortdauernd neu zu erzeugen. Die Bildung übereilt sich, wenn sie das Gemüth mit solchen Regeln zu früh belästigt.

b) Anderntheils ist das Interesse, (welches zwar immer subjectiv bleibt,) nach dem Grade der Hingebung an das Object verschieden. *Unmittelbares* Interesse am Object begleitet die *Erkenntniss*, für das *Verhältniss der Objecte zum Menschen* interessirt man sich in der *Theilnahme am menschlichen Gefühle.* Jenes betrifft die Erfahrung, dieses den Umgang. Und diese Theilungslinie läuft, eben wegen der Verschiedenheit des Interesse, auch durch den ganzen Unterricht fort, der Beides ergänzt.

Das erste der unterschiedenen Interessen, das am Objectiven, wird theils in der *Auffassung* der Objecte, theils im *Begreifen* ihrer gesetzmässigen Abhängigkeit unter einander, theils in dem *Beifall* empfunden, den ihr Zusammenstimmen und ihre Zweckmässigkeit uns abgewinnt.

Das zweite, das Interesse am Subjectiven widmet sich theils den Menschen als einzelnen Wesen, theils der Gesellschaft, theils dem Verhältniss der Natur zur Menschheit. In allen drei Rücksichten liegt das Charakteristische dieser zweiten Art des Interesse in der *Theilnahme,* in der *Vertiefung* in menschliche Gefühle (eigne oder fremde): hingegen alle blosse Beobachtung der Menschen, wie interessant sie sein mag, ist hier ganz fremdartig; sie gehört der ersten Klasse zu. Beide Klassen berühren sich in ihrem höchsten Punkte und fallen in der *Religion* zusammen; denn ihr Gegenstand ist hier die Vorsehung.

Construction der aufgestellten Abtheilungen.

Zur Construction gegeben ist:

$$[\text{Vertiefung}\,.\,(\overset{\text{Verstand}}{\text{Klarheit}} + \overset{\text{Phantasie}}{\text{Reichthum}}) + \text{Besinnung}\,.\,(\overset{\text{Verstand}}{\text{Ordnung}} + \overset{\text{Vernunft}}{\text{Richtung}})]$$

$$.\,(\text{Leichtigkeit} + \text{Lust} + \text{Bedürfniss})\,.\,(\text{objectiv Verschiedenes})$$

$$[\text{Vertiefung}\,.\,(\overset{\text{Verstand}}{\text{Klarheit}} + \overset{\text{Phantasie}}{\text{Reichthum}}) + \text{Besinnung}\,.\,(\overset{\text{Verstand}}{\text{Ordnung}} + \overset{\text{Vernunft}}{\text{Richtung}})]$$

$$.\,(\text{Leichtigkeit} + \text{Lust} + \text{Bedürfniss})\,.\,\text{Theilnahme.}$$

Vertiefung + Besinnung ist eigentlich nicht ganz richtig; Vertiefung $\times$ Besinnung ist nicht besser. Vielmehr wird eine Potenz, so hoch als möglich

selben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Combinationen zerstreut im Gemüthe zu finden; — endlich, *weil* wir ursprünglich das mannigfaltige Wollen nur als *Reichthum* des innern Lebens *ohne bestimmte Zahl* in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch 1, Cap. 2, II [ob. S. 364]): so ist *Vielseitigkeit* gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, dass er uns warnt, irgend Eins von dem Vielen so, als ob zu ihm das Uebrige nothwendig hinzugedacht werden müsste, dem ganzen *Aggregate* beizuzählen.

---

von dem Binomium Vertiefung + Besinnung gefordert. Die *Summe* wird mit sich selbst multiplicirt.

Dies giebt nämlich $V^n + nV^{n-1}B + \frac{n \cdot n-1}{2} V^{n-2} B^2 + \ldots + B^n$. Man denke sich diese Glieder im Verlauf des Lebens auf einander folgend; so kommt die höchste Vertiefung für die früheste Jugend, die höchste Besinnung für das späteste Alter; die vollkommenste Mischung, und diese hat die grössten Coëfficienten, für die längere Dauer des mittleren Alters. Jedes Glied wird sich wieder in eine Reihe verwandeln, wenn man $V = K + R$, und $B = O + R$ setzt.

Nämlich: in der *Zeit* realisirt gehören Vertiefung und Besinnung als Glieder einer Summe, im *Begriff* als Factoren zu einander. Nun soll sich der Begriff in der Zeit realisiren. Die Nachfolge in der Zeit darf uns nicht veranlassen, die *Person* als *verändert* zu denken, indem sie von Vertiefung zu Besinnung übergeht. Vertiefung und Besinnung sollen *Eine Sinnesart* ausmachen. Wir werden daher in jedem Gliede der Nachfolge beide Glieder wiederfinden wollen u. s. w.

Dies nöthigt uns zur $n$ten Variationsklasse hin. Das Trinomium Leichtigkeit, Lust, Bedürfniss darf man nicht zur Potenz erheben, denn die späteren Glieder sollen nie ohne die früheren sein. Vielmehr sei die Form folgende: a, $a + b$, $a + b + c$

Interesse ist dauernder Gemüthszustand, welcher in sich mannigfaltig wechselnd, in vielfacher und vielförmiger Vertiefung und Besinnung sich äussern soll.

Vertiefung in der Mannigfaltigkeit, Gesetzmässigkeit, Zweckmässigkeit der Objecte

präcis	mit Leichtigkeit
und	aus Lust
beweglich	aus Bedürfniss.

Besinnung in jeder Auffassung, jedem Begreifen, jedem Beifall

orientirt	mit Leichtigkeit
und	aus Lust
nach Zwecken	aus Bedürfniss.

Vertiefung in der Theilnahme an Menschheit, Gesellschaft, religiösem Verhältniss

klar	mit Leichtigkeit
und	aus Lust
reich	aus Bedürfniss.

Besinnung in dieser Theilnahme

verständig	leicht
absichtsvoll	gern
	gedrungen.

Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse eben so bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämmtlich von Einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedne Flächen Eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen Einem Bewusstsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.

Es ist leicht zu sehen, dass wir hier das Subjective vom Objectiven der Vielseitigkeit unterschieden haben. Da wir zunächst den blossen, formalen Begriff derselben entwickeln wollen, ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung: so haben wir im Objectiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjective giebt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den *Flattersinn* stürzen? — Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein Andrer; wenigstens anders gefärbt, denn Er für sich ist eigentlich gar nichts. Er der sich den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da, denn die Person fehlt, *deren* Seiten sie sein könnten.

Jetzt ist die Entwickelung vorbereitet.

I.

Vertiefung und Besinnung.

Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst mit Liebe hingab, der weiss auch, was *Vertiefung* heisst. Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung lässt sich so ganz ohne Verweilung erhaschen, dass man nicht nöthig hätte, eine Zeit lang von allem Andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken! — Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigne Stimmung des Betrachtenden fordern, — *so gehört* ALLEM, was würdig ist bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich *hinein* zu versetzen.

Das Individuum fasst richtig, was ihm gemäss ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser *verfälscht* es durch seine habituelle Stimmung *jeden andern Eindruck*. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemuthet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz geben. Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüth soll nach vielen Seiten deutlich aus einander treten.

Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne?

Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins; auf der Sammlung, auf der *Besinnung*. — Die Vertiefungen schliessen einander, — sie schliessen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müssten. Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muss also auf einander folgen. Erst Eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! — Wie viele zahllose *Uebergänge* dieser Art wird das Gemüth machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung, und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung, sich vielseitig nennen darf!

Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung, — folglich keine wahre Vielseitigkeit, — wofern sie etwas *Widersprechendes* zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben neben einander liegen, — und der Mensch ist *zerstreut;* oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüth durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

Auch wenn sie nichts Widersprechendes enthalten, (dergleichen doch die modische Cultur nicht wenig bereitet,) ist noch ein grosser Unterschied, wie, und wie genau sie einander durchdringen. Je vollkommner sie Eins werden, desto mehr gewinnt die Person. Bei schwacher Durchdringung wird der Vielseitige das, was man zuweilen mit einer übeln Nebenbedeutung einen *Gelehrten* nennt; so wie aus einer einzelnen Art von Vertiefung, bei schlecht besorgter Besinnung, der launenhafte Virtuose hervorgeht.

Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Nothwendigkeit der Besinnung überhaupt zu entwickeln. *Wie* sie aus solchen und andern Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde: dies vorher zu *wissen,* wäre Sache der Psychologie; es *vorzuempfinden,* ist das Wesentliche des pädagogischen *Tacts,* des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst.[41]

Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken: dass zwischen den Extremen concentrirter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewusstseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer andern angesehen werden können. Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchst umfassenden mit irgend einer — vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen: so würde gefragt werden können, welchen Umriss man ihr geben, *welchen Theil* man aus dem *Ganzen* vorzugsweise herausheben solle, — wenn hier nicht sogleich die Antwort bereit läge: es ist die Individualität, und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont

---

[41] S. oben S. 236 f.

des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft; und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung festsetzt, die man zwar nicht ängstlich respectiren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, dass die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in Eins zusammenfliessen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das Nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe, oder durch viele Modificationen der Sinnesart getrennt ist.

II.

Klarheit. Association.
System. Methode.

Das Gemüth ist stets in Bewegung. Zuweilen ist die Bewegung sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen zugleich gegenwärtiger Vorstellungen ändert sich eine Zeit lang vielleicht nur wenig; das Uebrige beharrt; in Rücksicht seiner ist das Gemüth in Ruhe. Die Art des Fortschritts selbst ist vom Geheimniss bedeckt. — Gleichwohl werden uns diese Vorbetrachtungen einen Theilungsgrund verschaffen, dessen wir häufig bedürfen, um die zu allgemeinen Begriffe in die Sphäre der Anwendbarkeit herabzuziehen.

Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen in einander, und in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich, ist ruhend.

Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, *sieht* das Einzelne *klar*. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn Alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt, — oder, durch die Sorge des Erziehers *entmischt*, mehrern und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird.

Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern *associirt* die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung, und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald Alles in einander fliessen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten.

Ruhende Besinnung sieht das Verhältniss der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heisst *System*. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältniss, ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältniss ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist *Methode.* Sie durchläuft das System; producirt neue Glieder desselben, und wacht über die Consequenz in seiner Anwendung. — Viele brauchen das Wort, die von der Sache nichts wissen. Das schwere Geschäft, *zur* Methode zu bilden, erliesse man, im Grossen, wohl dem Erzieher; — wie unerlässlich es sei, das *eigne pädagogische* Denken methodisch zu beherrschen, — wenn das die gegenwärtige Schrift nicht fühlbar macht, so gewinnt sie Nichts über den Leser. —

Trübe Massen häuft im Gemüth des Kindes ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmählich wieder, durch das Kommen und Gehen der Gegenstände; und eine wohlthätige Leichtigkeit der Association bleibt übrig für das Zersetzte. Vieles aber erwartet den Erzieher; der eine lange Arbeit besonders bei denen vorfindet, welche eine Reihe von Jahren ohne geistige Hülfe zubrachten. Die Gemüthslage ist bei solchen sehr träge gegen Alles, was sie reizen sollte zum Wechsel. Der Mensch sieht im Neuen immer nur das Alte, wenn jede Aehnlichkeit durch Reminiscenz die ganze, — die *gleiche* Masse wieder hervorschiebt.

Mangelhafte Association findet sich gewöhnlich in den Kenntnissen, die auf Schulen erlernt wurden. Denn entweder war nicht Kraft genug in dem Erlernten, um bis zur Phantasie vorzudringen; oder das Lernen hemmte gar den Umlauf der täglichen Phantasien, und der Geist erstarrte in allen Theilen. —

System fordert Niemand von der Erfahrung; billig auch nicht von solchen Wissenschaften, die bisher mehr irgend einen *Plan,* als ihr System selbst hatten. Aber der Vortrag einer Wissenschaft sei systematisch richtig: der Zuhörer gewinnt dennoch zunächst nur eine *Reihe,* die er lange im Associiren herumwälzen muss, ehe die vereinigende Besinnung ihm den Vorzug der *auserwählten* Reihe fühlbar macht.

Wie viel weniger wird das vorgetragene System auf richtige Anwendung hoffen können! Methode ist für die Meisten ein gelehrter Name; ihr Denken schwebt unsicher zwischen Abstraction und Determination, es folgt dem Reize anstatt den Beziehungen; sie associiren Aehnlichkeiten, und reimen Dinge auf Begriffe, wie in Knittelversen. —[42]

---

[42] Anmerkung zum ersten Capitel. 'Der Gegensatz von Vertiefung und Besinnung ist vorgebildet in der Unterscheidung von Einbildungskraft und Verstand, wie sie im *ABC der Anschauung* ob. S. 135 gemacht wird, wo der erstern die Umsicht, das Ueberblicken, also die Aufnahme des Mannigfaltigen, dem letztern das bewusste Fortschreiten, also die Verarbeitung zugeschrieben wird. Vgl. auch S. 114. In der *Kurzen Darst. e. Pl. zu phil. Vorl.* aber S. 251 wird noch bestimmter dem Umherschauen nach allen Seiten das Fixiren der Hauptansichten (System) und die regelmässige Nachforschung (Methode) gegenübergestellt. — Bei der sparsamen Kürze, mit welcher die Hauptbegriffe im Texte entwickelt sind (s. oben S. 323), empfiehlt es sich, die ältere Bearbeitung des Gegenstan-

ZWEITES CAPITEL.

Begriff des Interesse.

Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, — damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um, in eilenden Uebergängen sich umherschwingend, Vieles an vielen Orten zu *vollenden* (wir messen hier mit dem *Ganzen* der menschlichen Thätigkeit, neben welchem auch die Thätigsten verschwin-

des (ob. S. 376 f.) vergleichend anzuziehen. Aber erst die folgenden Untersuchungen, hauptsächlich die Unterrichtslehre (bes. Cap. 4. II), geben das ausreichende Verständniss. Es mag vorweg angedeutet sein, dass daselbst den vier Stufen: Klarheit, Association, System, Methode, die vier Unterrichtsthätigkeiten: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren, entsprechen; im *Umriss* II. Aufl. § 69 werden erläuternd als die vier entsprechenden Unterrichtsmittel genannt: Vor- und Nachsprechen, Gespräch, Vortrag, Aufgabe. Ein Beispiel der Anwendung auf einen bestimmten Stoff giebt Herbart in der *Kurzen Encykl., Werke* II. S. 224. „Wollte Jemand nach Anleitung dieser Begriffsreihe [Klarheit u. s. w.] Philosophie lehren: so müsste er zuerst die Gegenstände der philosophischen Betrachtung aus einander legen, und sie — so weit das möglich ist — einzeln besehen lassen; denn Klarheit erfordert Entfernung alles dessen, was Eins das Andre trüben könnte. Dann müsste er es durch einander mischen, um es in mancherlei zufällige Verbindungen zu bringen; so lange bis es dem Zuhörer zu Gebote stünde, ohne Beschwerde von jedem Punkte zum andern überzugehn, und besonders, bis der Zuhörer sicher wäre nicht mehr Eins über dem Andern ganz aus dem Auge zu verlieren. Nun erst würde der systematische Vortrag eintreten, und auch nun erst *in seinem Werthe* als Anordnung und Feststellung des Schwankenden, erkannt werden, — doch aber noch nicht völlig geprüft sein, bis endlich die Methode hinzu käme, welche jedem Gliede des Systems die Nothwendigkeit seiner Stellung anwiese." — In den psychologischen Schriften ist Herbart wiederholt auf jene Begriffe zurückgekommen; so im *Lehrbuch der Psychol.* § 210, *Werke* V. S. 146, wo er die allgemeine Forderung aufstellt „dass Vertiefung und Besinnung gleich einer geistigen Respiration stets mit einander abwechseln sollen. Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmungen) ins Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen.... Je vollkommner und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht." In dem Aufsatze *Ueber eine dunkle Seite der Pädagogik, Werke* VII, S. 67 wird Besinnung als „Verschmelzung des zuvor einzeln in getheiltem Bewusstsein Aufgefassten" bezeichnet. Ueber das Verhältniss von Vertiefung und Besinnung zu Reizbarkeit und Ruhe, siehe die Anm. zu dem *Päd. Gutachten üb. Schulklassen* im zweiten Bande dieser Ausgabe.

Wir stellen im Folgenden die im Text, in der ältern Bearbeitung und in den angeführten Stellen gegebenen Bestimmungen nach ihren Schlagworten zusammen, wobei zu bemerken sein wird, dass, während die Bedeutung der

den): so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier, bald dort etwas schaffen möchten, aber, anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden, und durch Zerstreuung die Persönlichkeit verdunkeln.

Es entstand uns also der Begriff des Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keinesweges ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Aeusserungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene, oder das Versagte? Es ist die *That;* und, was unmittelbar dazu treibt, die *Begehrung.* So muss Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, *allen* Regungen den Ausgang in äussere Thätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehrern Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben

---

Begriffe Klarheit, Association, System keiner Schwankung unterliegt, der Sinn von Methode verschieden gefasst wird.

Vielseitigkeit

Vertiefung	Besinnung
Eintreten der Vorstellungen ins Bewusstsein	Sammlung und Verbindung der Vorstellungen
Getheiltes Bewusstsein	Verschmelzung des Aufgefasssten.
Zurücktreten des gewöhnlichen Bew.	Wiedereintreten des gewöhn. Bew.
Vertiefung erweitert den Menschen.	Besinnung sammelt den Menschen.
Bedingungen der Vertiefung: a) Abwesenheit vorherrschender Gewohnheiten u. s. w.	Bedingungen der Besinnung: a) keine Betäubung, Uebersättigung u. s. w.
b) natürliche Beweglichkeit, Prädisposition, Eingreifen.	b) Verständlichkeit, Begreiflichkeit, Zersetzbarkeit.

ruhende Vertiefung	fortschreitende Vertiefung	ruhende Besinnung	fortschreitende Besinnung
Klarheit	Association	System	Methode
Das Einzelne	Verknüpfung	Ordnung	Consequenz
Element	Reihe	auserwählte Reihe	Production neuer Glieder
Herausheben der Vorst.	Versetzen in zufällige Verbind.	Setzen der Vorst. an ihren Ort	Einordnen der Geistesrichtung in dem System der Zwecke
einzeln besehen lassen	durch einander mischen	Anordnung und Feststellung	Nachweis d. nothw. Stellung
Mannigfaltigkeit	Innigkeit	Verständiger Gebrauch	Absichtliches Lenken
Klarheit: Verstand	Reichthum: Phantasie	Ordnung: Verstand	Richtung: Vernunft
präcis	beweglich	orientirt	nach Zwecken
zeigen	verknüpfen	lehren	philosophiren
Vor- und Nachsprechen	Gespräch	Vortrag	Aufgabe.

werden, muss es sich zeigen, welche von der Art seien, dass ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Aeusserung gebühre.

I.

Interesse und Begehrung.

Das Interesse, welches, mit der Begehrung, dem Wollen, und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich, der *Gleichgültigkeit* entgegen steht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, dass es *nicht* über seinen Gegenstand *disponirt,* sondern an ihm *hängt.* Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessiren, aber äusserlich so lange müssig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der *Gegenstand* nämlich des Interesse kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich BEGEHRT wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas *Künftigem,* das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen, und haftet noch an dem angeschauten *Gegenwärtigen.* Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der blossen Wahrnehmung, dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Causalität gelten macht. Hieran hängt unmittelbar das Folgende.

II.

Merken. Erwarten.
Fordern. Handeln.

Die erste Causalität, welche eine Vorstellung, die vor andern hervorragt, über sie ausübt, ist, dass sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben *Vertiefung* nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüths durch das Wort *Merken* bezeichnen.

Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Causalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen lässt, besteht darin, dass das Gemerkte eine andre verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloss innerlich beschäftigt, und lässt sich dies Aufregen vollziehen: so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervor-

treten; und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahnung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein *äusseres Wirkliches* ausging, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, *als ob* das Wirkliche *so* oder *so* fortschritte, sich *so* oder *so* verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen, *schwebt* das Interesse in *Erwartung*.

Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist *künftig;* dieses, *an* oder *von* dem das Neue sich ereignen oder sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemüthszustand sich so, dass der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die *Geduld*, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung; und diese würde sich durchs *Fordern* ihres Gegenstandes ankündigen.

Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als *Handlung* hervor. — —

Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in *vielerlei* Begehrungen; und, wollte man auch die VIELSEITIGKEIT *des Begehrens* dadurch verbessern, dass man die Vertiefungen in *Besinnung* auflöste, so erhielte man höchstens ein *System* des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mässigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschliessungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Plane zu kreuzen.

Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist, so giebt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das *Versuchen*. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts, und bereichert das Interesse.[43]

---

[43] Anmerkung zum zweiten Capitel. Auch die Entwicklung des Begriffes Interesse ist auf das Nothwendigste beschränkt. Von früheren Aeusserungen ist nur die Unterscheidung von Merken und Suchen in der II. Aufl. des *ABC der Anschauung* oben S. 118† zu nennen. Die ältere Bearbeitung oben S. 380 Anm. 40 stellt mit dem Erwarten das Phantasiren zusammen und mit allen vier Stufen des Interesse die vier Begriffe des vorigen Capitels. Von der Unterrichtslehre (unten Cap. 4, II) fällt mehr Licht auf die vorliegenden Erörterungen. Das Interesse der Erkenntniss wird auf Merken und Erwarten beschränkt und nur das Interesse der Theilnahme durch alle vier Stufen geführt, die zugleich mit den Lebensaltern verglichen werden; für den Unterricht ergeben sich entsprechend die vier Imperative:

DRITTES CAPITEL.

Gegenstände des vielseitigen Interesse.

Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das *Interessante* ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.

Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objecte verlieren, um in dem Catalog der nützlichen Lectionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu

---

er sei anschaulich, continuirlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend. Ueber die psychologischen Bedingungen des Merkens s. Anm. daselbst. Im *Umriss pädag. Vorl.*, II. Aufl. § 71 gedenkt Herbart nur des Merkens und Erwartens; ebenso werden im *Lehrb. z. Psych.* § 213 Anm., *Werke* V. S. 148. Merken und Erwarten als die beiden Stufen des Interesse bezeichnet. Dies widerspricht den vorliegenden Aeusserungen nicht, da hier Fordern und Handeln, welche Stufen des Begehrens sind, dem Interesse nur als Fortsetzung beigeordnet erscheinen. Eine eingehende Erörterung des Verhältnisses von Interesse und Begehren giebt Ziller in der *Grundlegung* § 12 u. 13.

Wir lassen auch hier eine übersichtliche Zusammenstellung der Schlagworte folgen.

Das Ganze einer menschlichen Regung			
Interesse Anfänge der Regsamkeit I. hängt am Gegenstande haftet am Gegenwärtigen		Begehren letzte Aeusserungen d. Regsamkeit B. disponirt über den Gegenstand strebt ins Künftige	
merken	erwarten	fordern	handeln (versuchen)
Kind	Knabe	Jüngling	Mann
reges Wachen	reges Wachen		
bezogen auf einzelne Vorstell.	bezogen auf ihre Verbindung	treibende Regsamkeit	sich darstellende Regsamkeit
(Klarheit)	(Association) (phantasiren)	(bestimmt durch System)	(bestimmt durch Methode)
anschaulich	continuirlich	erhebend	in die Wirklichkeit eingreifend
Erkenntniss			
Theilnahme.			

erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmässigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesse tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach, und erreichen nichts als Ermüdung.

Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man classificire nicht Gegenstände, sondern *Gemüthszustände*.

I.

Erkenntniss und Theilnahme.

Die Erkenntniss ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Theilnahme versetzt sich in Andrer Empfindung.

Bei der Erkenntniss findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Theilnahme hingegen vervielfältigt *dieselbe* Empfindung.

Die Gegenstände der Erkenntniss pflegen zu ruhen, und das Gemüth geht *von* einem *zum* andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nachempfindende Gemüth *begleitet* ihren Gang.

Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntniss umfasst Natur und Menschheit. Nur einige Aeusserungen der Menschheit gehören der Theilnahme.

Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben.

Kann die Theilnahme je zu lebhaft werden? Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne Vernunft, — ohne theoretische Bildung verfällt auch eine schwache Theilnahme von Thorheit auf Thorheit.[44]

---

[44] Es ist nicht ohne Interesse zu sehen, wie die Einführung des Begriffes der Theilnahme in die Unterrichtslehre beim Erscheinen des Werkes aufgenommen wurde, und wir geben der Aeusserung des Recensenten in der *Leipz. Lit. Ztg.* hier eine Stelle, wiewohl sie nicht eigentlich zur Erklärung des Textes beiträgt. Er sagt:

„Diese Ansicht ist neu und muss daher von uns vorzüglich beachtet werden. Insofern der Mensch nicht bloss aufnimmt, was vor ihm liegt, sondern es mit ganzer Seele ergreift, in den Gegenständen seines Interesse ganz lebt, seine Begierden vergessend, so ist schon dadurch eine religiöse Stimmung in ihm vorbereitet. Ein jeder Gegenstand des Unterrichts hat das Seine dazu beizutragen. Recensent kann nicht anders als darin dem Verfasser seine ganze Zustimmung geben. Es ist bei weitem noch nicht darauf gesehen, wie wirkt ein oder der andre Gegenstand auf das Interesse, und mit welchen Nebenvorstellungen und Gefühlen, mit welchen Ideen hängt er zusammen? Hier richtet sich das Ganze durchaus nicht nach einer ob-

II.

Glieder der Erkenntniss und der Theilnahme.

Hier tritt das *Viele* auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur *Viel*-seitigkeit sein soll: bemühen wir uns nicht um Theilungsgründe, bloss um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann.

Erkenntniss	*Theilnahme*
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmässigkeit,	Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältniss beider zum höchsten Wesen.

1) *Specifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Erkenntniss.*

Wie reich und gross die Natur auch sei: so lange der Geist sie nimmt, wie sie sich giebt, wird er bloss mehr und mehr voll von dem Wirklichen; und die Vielheit in ihm ist bloss die der Erscheinungen, so wie die Einheit in ihm bloss die ihrer Aehnlichkeit und Zusammenstellung. Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge.[45]

Aber in dem Gesetzmässigen wird *Nothwendigkeit* erkannt, oder doch vorausgesetzt; die Unmöglichkeit des Gegentheils also ist gefunden oder angenommen; das Gegebene ist zerfället in Materie und Form, und die Form zum Versuch umgeformt: nur so

---

jectiv angeordneten Reihenfolge des Erkennens, sondern die Theilnahme geht ihren eignen Gang, hat ihre eigenen Gesetze, nach denen sie erregt wird, und fordert daher durchaus auch eine eigne Berücksichtigung. Es lohnt der Mühe, diese Ideen sorgfältiger zu verfolgen, liegt aber jenseits der Grenzen eines kritischen Blattes. Recensent wünscht indess besonders praktischen Pädagogen diese Idee so nahe als möglich zu legen. Sie zeigt eine Lücke, die wenig bemerkt, noch weniger gefüllt wurde. Nebenbei nur ward das Interesse des Zöglings berücksichtigt, aber man nahm das Interesse, wie man es fand, ohne *indirecte* es nach Zwecken zu lenken. Man gebrauchte es höchstens als Mittel.“ Im Folgenden vermisst der Recensent „eine psychologisch-historische Analysis der Erkenntnisse und des Interesse“.

[45] Hartenstein in der Vorrede zu den *Kleinen Schriften* Herbarts I. S. LXIV wählt diese Stelle zum Beleg dafür, dass die Gliederung der Gedanken in der *Allg. Pädag.* noch strenger ist als sie erscheint (S. oben S. 331), indem er mittheilt, dass in der handschriftlichen Grundlage des Werkes die Ausdrücke: Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnde Folge im folgenden Schema auftreten:

Interesse der empirischen Erkenntniss

für die Materie
Stärke des Eindrucks

für die Form (die Mannigfaltigkeit)

im Beharren
Vielheit, Buntheit

im Wechsel
Neuheit, Spiel.

konnte der Zusammenhang als gegeben und dann weiter als nothwendig hervortreten. Das Interesse hängt an Begriffen, an ihren Gegensätzen und Verschlingungen, an ihrer Weise, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen.

Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack. Sein Urtheil folgt allenthalben, — leise oder laut, — nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwand. Es liegt nicht im blossen Wahrnehmen; Beifall, Missfallen, dies ist ein Ausspruch *über*, — nicht ein Versinken *in* den Gegenstand. Das Interesse hängt am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse.

2) *Specifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Theilnahme.*

Nimmt die Theilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemüthern findet, folgt sie dem Laufe derselben, lässt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Collisionen, Widersprüche: so ist sie bloss sympathetisch. So würde die Theilnahme des Dichters sein, wäre er nicht, als Künstler, seines Stoffes Schöpfer und Herr.

Aber sie kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen, und sich für Wohlsein im Ganzen interessiren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen vertheilt. — Das ist die Theilnahme für die Gesellschaft. Sie disponirt über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen; sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle. So der Politiker.

Endlich kann sie aus der blossen Sympathie übergehen in Furcht und Hoffnung *für* jene Regungen, indem sie die *Lage* der Menschen gegen die Umstände betrachtet. Diese Besorgniss, gegen welche alle Klugheit und Thätigkeit am Ende schwach erscheint, führt zum religiösen *Bedürfniss*, — einem moralischen, wie einem eudämonistischen Bedürfniss. Der Glaube quillt aus dem Bedürfniss. —

Will man sich hüten vor Uebertreibung und peinlicher Durchführung: so ist uns hier eine erläuternde Parallele gestattet. Beide, Erkenntniss und Theilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andre in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Räthsel der Welt treiben aus der Empirie Speculation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere *giebt* Gesetze, die Speculation *erkennt* Gesetze. Unterdessen hat das Gemüth sich befreit vom Druck der Masse, und, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den *Verhältnissen* angezogen; die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen,

das Mitgefühl vom Verhältniss der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion.[46]

---

[46] Anmerkung zum dritten Capitel. Die obige Gliederung des vielseitigen Interesse finden wir in Herbarts älteren Aeusserungen noch nicht vollzogen. In der *Aesth. Darst. der Welt,* welche das vielseitige Interesse noch nicht kennt, tritt die Bildung des Geschmacks (als dessen Gegenstand dort das Anständige, Schöne und Sittliche erscheint [oben S. 283 und 284] als Aufgabe des gesammten Unterrichts auf, welcher die beiden Reihen: Erkenntniss und Theilnahme in der Religion zu vereinigen hat. (Dass damit keine wesentlich andre Auffassung des Verhältnisses der Religion zur Erziehung gegeben ist, wurde bereits oben S. 290 Anm. 19 bemerkt.) In dem ältern Fragment, das oben S. 287 mitgetheilt wurde (bei Hartenstein XI, S. 469), erscheinen Theilnahme, Geschmack, Consequenz und Beobachtung als Forderungen der Vielseitigkeit; in dem Fragmente oben S. 371 (bei Hartenstein XI, S. 436) Geschmack, Liebe, Consequenz und Beobachtung; in beiden Stellen ist Geschmack in dem weiteren Sinne der *Aesth. Darst.* gebraucht und entspricht die Consequenz der Speculation. In der ältern Bearbeitung des Abschnitts über das Interesse oben S. 381 Anm. 40 erscheint es zugleich nach dem Grade der Hingebung (unmittelbar, theilnehmend) und nach deren Gegenstand (Objecte, Subjecte) gegliedert, und wird das Religiöse als beide Interessen zusammenfassend bezeichnet, obschon weiterhin S. 382 von „Theilnahme an Menschheit, Gesellschaft, religiösem Verhältniss" die Rede ist.

Ein Fragment über die Theilnahme (Hartenstein XI, S. 484) gliedert dieselbe im Sinne des Textes, den es aber zugleich willkommen ergänzt. Es lautet:

„*Theilnahme,* ganz allgemein der Gleichgültigkeit entgegengesetzt, heisst Lust und Unlust an Gegenständen. In einem engern Sinne ist es Mitempfindung bei fremdem Wohl oder Uebel. Dies Beides fällt ursprünglich zusammen. Denn ursprünglich ist die Vorstellung einer Lust selbst Lust und die Vorstellung einer Unlust selbst Unlust. Daher ist die Vorstellung der Lust und Unlust irgend eines empfindenden Wesens ohne weiteren Grund von Theilnahme begleitet. Aber sehr leicht verdirbt diese natürliche Reinheit des Gefühls; sobald nämlich die Erfahrung gemacht ist, dass fremde Lust mit eigner Unlust, fremde Unlust mit eigner Lust gleichzeitig besteht. Gefährten in Glück und Unlust [Unglück?] füllen sich dagegen immer mehr mit gegenseitiger Theilnahme. Die ganze Kunst, Mitgefühl zu pflanzen, beruht daher darauf, Freude und Leid allgemein zu machen, nur gesellschaftliche, nicht einzelne Genüsse zu erstreben. Dann aber muss es freilich weiterhin auf jeder Stufe des Fortschritts durch eigne Maassregeln aufrecht gehalten und neu gestärkt werden. Gleich Anfangs darf die Wahrnehmung, dass es ein Anderer sei, mit dem man empfand, dem Mitgefühl nicht schaden. Es muss vielmehr dadurch ins Wohlwollen übergehen; und das kann mit Sicherheit nur dadurch geschehen, dass dieser Andere als äusserer Gegenstand interessire. Also das Kind muss von geliebten Personen umgeben sein. Dann weiter muss ein allgemeines ästhetisches Urtheil das Wohlwollen zur Maxime machen und diese Maxime muss *eingeprägt* werden. Endlich muss sie auch systematisch gerechtfertigt fixirt werden.

„Wer mit Einzelnen viel geniesst und duldet, empfindet Theilnahme für Einzelne, wer mit einer grösseren Gesellschaft, abgesehen von den Individuen, einerlei Lust und Unlust hat, der interessirt sich für sie als für eine mystische Person. Dem Schicksal gegenüber verwandelt sich das theil-

VIERTES CAPITEL.

Unterricht.

Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbilden zu wollen, ist thöricht; denn *was ist* die Natur des Menschen? Sie war den Stoikern wie den Epikuräern der gleich

---

nehmende Interesse in eine Besorgniss, welche den eigentlichen Keim des religiösen Interesse enthält. Nur wer sich die Abhängigkeit der menschlichen Dinge zu gestehen geneigt ist, kann Religion haben." —

Eine abweichende Combination der Glieder des Interesse zeigt das sechste Capitel § II, wo Beobachtung und Theilnahme, Speculation und Geschmack neben einander erscheinen, während die Religion ihnen gegenübertritt. Im fünften Capitel § IV, wird für Geschmack und Theilnahme das Aufsteigen von den Alten, für Empirie und Speculation das Ausgehen von der Mathematik verlangt. —

Im zweiten Capitel des dritten Buches § V, wird das sittliche Urtheil neben dem religiösen Interesse, „die übrigen ästhetischen Vermögen" neben der Beobachtung und der Speculation genannt, also an der Stelle, die sonst die Theilnahme einnimmt; und ebendaselbst wird als das Ergebniss der Betrachtung von Bildern der Menschheit, die anderwärts im Sinne der Theilnahme gefordert wird, die Uebung des sittlichen Blicks bezeichnet.

In dem *Entwurfe zu Vorl. über d. Einl. in d. Phil.* 1807. *W.* XII, S. 100, wo die vielseitige Cultur der Philosophie gegenüber gestellt wird, ist folgende Ableitung der Interessen gegeben: „Alle Arten von Gegenständen können in der *Beschauung* interessiren; der Mensch aber und sein Schicksal ist uns überdies noch der *Theilnahme* werth. Die Beschauung erfreut sich entweder an der Vielheit, an den Contrasten, an dem unterhaltenden Wechsel der Dinge; [vgl. dazu oben S. 393 Anm. 45] — oder sie sucht in den anscheinenden Spielen des Zufalls Gesetze des Zusammenhangs und des Fortschritts zu entdecken, — oder sie wird von dem Unterschiede der Verhältnisse getroffen, sie hebt das Schöne hervor aus der Masse des Hässlichen und des Unbedeutenden (*empirisches, speculatives, ästhetisches Interesse*). Die Theilnahme liegt ursprünglich in der Nachbildung fremder Gemüthszustände; entweder überlässt sie sich denselben — *sympathetisch;* oder sie erhebt sich über deren Gegensätze, — *gesellschaftlich;* oder sie stösst an die Abhängigkeit der Menschen überhaupt, und wird des *religiösen* Bedürfnisses inne."

In dem *Pädagog. Gutachten über Schulklassen u. s. w.* (im zweiten Bande dieser Ausgabe) erörtert Herbart die gleichzeitige Vertretung der Interessen im Unterrichte, speciell bei der Odyssee, wodurch jene lehrreich beleuchtet werden; bemerkenswerth ist daselbst die Zusammenfassung des ästhetischen, sympathetischen, gesellschaftlichen und religiösen Interesse unter dem Ausdruck empfinden, welches dem Beobachten (emp. Int.) und Denken (spec. Int.) gegenübergestellt wird.

In der *Kurzen Encyklopädie der Phil.* 1831 und 41. *Werke* II, S. 126 betrachtet Herbart die Interessen in ihrer Bedeutung für das Leben, wobei er das ästhetische Interesse im engeren Sinne fasst; er fügt in der zweiten Ausgabe von 1841 die Anmerkung hinzu: „Die Ordnung, worin die

bequeme Anhängepunkt ihres Systems. Die menschliche Anlage, welche auf die verschiedensten Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher Allgemeinheit, dass die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung, durchaus der Gattung überlassen bleibt. Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, dass es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, er-

---

verschiedenen Klassen des Interesse sich hier zusammengestellt finden, ist der Pädagogik entlehnt worden. Davon absehend könnte man wegen der Unterordnung des Aethetischen unter die Erkenntniss Zweifel erregen. Zwar ist alles Aesthetische objectiv; aber es haftet nicht an der Realität des Gegenstandes, der immerhin ein blosses Gedankenbild sein darf; auch wird die Erkenntniss des Gegenstandes in Hinsicht dessen, was er an sich ist, nicht dnrch ästhetische Beurtheilung gewonnen. Allein hier wird vom Interesse gesprochen; dieses entwickelt sich auf Anlass gegebener Gegenstände; es geht aus von der Kenntniss dieser Gegenstände. Wir wollen also nicht das Aesthetische der Erkenntniss subsumiren; wohl aber betrachten wir das ästhetische Interesse als ein solches, dessen Erweckung im Kreise derjenigen Darstellungen liegt, welche zunächst Erkenntnisse vermitteln. Anders würde es sich verhalten, wenn von demjenigen Interesse die Rede wäre, welches der producirende Künstler empfindet."

Im weitern Sinne gefasst erscheint der Begriff des ästhetischen Interesse im *Lehrbuch zur Einl. in die Phil.* III. Ausgabe von 1834. *Werke* I, S. 56: „Das ästhetische Interesse wird nicht bloss durch Kunstwerke, sondern auch durchs Studium der Geschichte, und durch den Wechsel der menschlichen Angelegenheiten aufgeregt."

Im *Umriss pädag. Vorl.* II. Ausgabe von 1841 § 85 wird bei Zweitheilung des Interesse auf die Zweitheilung des Unterrichts in eine historische und naturwissenschaftliche Richtung hingewiesen, ohne dass jedoch einem historisch-philologischen und einem naturwissenschaftlich-mathematischen Interesse Berechtigung gegeben wird. —

Die Bemerkungen des *Umrisses* deuten den Weg an, auf welchem Herbart die in Rede stehenden Begriffe gefunden. Er ging dabei (abweichend von der Deduction des Textes) von der Würdigung der Bildungsmittel aus; schon der vierte Bericht von 1798 (oben S. 54) nennt Mathematik nebst den Naturwissenschaften einerseits, und Poesie sammt Geschichte andererseits als Hauptbildungsmittel; der gleiche Gedanke kehrt in den *Ideen zu einem päd. Lehrplan* 1801 (oben S. 80) wieder, wie auch die Thesen von 1802 (oben S. 288) Poesie und Mathematik als die Hauptkräfte der Erziehung fassen. Der nächste Schritt war, die von der Mathematik ausgehende Reihe des Unterrichts als Erkenntniss, die mit der Poesie anhebende als Theilnahme aufzufassen. Erkenntniss und Theilnahme als Seiten des Interesse zu betrachten war ein weiterer Schritt, den Herbart in der Abhandlung *Ueber die ästh. Darst. d. W.* noch nicht gethan hatte; ihm folgte die weitere Gliederung, indem Geschmack und Religion, die bisher ausserhalb jener beiden Reihen liegend aufgefasst worden waren, in dieselben einbezogen wurden, wobei der Geschmack seine weitere Bedeutung verlor und auf das Schöne beschränkt blieb; die Erkenntniss wurde, sichtlich mit Rücksicht auf die Naturwissenschaft und Mathematik, in Empirie und Speculation zerlegt (des durch die Mathematik zu weckenden speculativen Interesse wird schon im *ABC d. Ansch.* oben S. 172 gedacht); zuletzt und nur aus Rücksicht auf das Gleichmaass scheint Herbart die Unterscheidung der Theilnahme in symp. und gesellsch. vorgenommen zu haben. Man vergleiche den IV. Abschnitt des fünften Capitels dieses Buches: über Lehrpläne.

wartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird.

Wir wissen unsern Zweck. Die Natur thut Manches, was uns helfen kann, und die Menschheit hat auf dem Wege, den sie schon zurücklegte, Vieles gesammelt; wir haben das Eine zum Andern zu fügen.

I.

Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntniss durch Erfahrung, und zur Theilnahme durch Umgang. Die Erfahrung, wiewohl unsre Lehrerin durchs ganze Leben, giebt dennoch nur ein äusserst kleines Bruchstück eines grossen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich grössere *mögliche* Erfahrung. Vielleicht minder arm ist verhältnissmässig der Umgang, denn die Empfindungen unsrer Bekannten gleichen im Allgemeinen den Empfindungen aller Menschen; aber der Theilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Theilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntniss. Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang, und in dem grössern Kreise des Wissens die Erfahrung übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich gross; und hier wie dort muss die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein.

Allein es ist nichts Kleines um das Geschäft, so wichtige Mängel zu decken; und bevor wir es dem Unterricht auftragen, mögen wir wohl zusehen, was er vermöge, was nicht! — Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreisst, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er *sich* nach *seinem* Zeitmaass abwickelt, *ihr* Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit lässt.[47] Wie anders die Anschauung! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin: der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, theilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die *Gedanken*, die *Versuche* beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall ist freies

---

[47] Vgl. oben S. 120: „Lehrte man ihn [den Knaben] nicht: so würde darum der Fluss der Vorstellungen bei ihm nicht ruhen, sein Spiel, oder, versagte man ihm das, seine Phantasien, würden, mit aller Lebhaftigkeit seines Geistes, ihn beschäftigen. Diese drängt der Unterricht zurück, aber er wird auch wieder von ihnen gedrängt."

und volles Leben, überall *Genuss der dargebotenen Fülle!* Diese Fülle, und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen! — Wie vollends wird er mit dem Umgange wetteifern? der beständig zur Aeusserung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich eben so empfänglich hingiebt, wie er thätig und kräftig in die Tiefen des Gemüths hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen? der nicht nur die Theilnahme mit den Gefühlen der Andern bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurück zu geben? — Wenn der letztere Vorzug der persönlichen Gegenwart eigen, beim Umgang durch *Briefe* hingegen schon schwächer ist: so muss er endlich sich ganz verlieren bei der blossen *Darstellung* fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten, wodurch doch allein der Unterricht im Stande wäre, den Umgangskreis zu erweitern. —

In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des *Tages* entbehren, und sich mit *Kerzenlicht* begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, — Uebung im *Anwenden* des Allgemeinen, Anschliessen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: — dies Alles muss aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.

Nur Schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! — Man vergleiche das Local auf den Gütern eines industriösen Oekonomen, und das in dem Palaste einer Weltdame, die in der Stadt lebt! Dort wird man den Zögling allenthalben hinführen können, hier allenthalben zurückhalten müssen. — Er sei wer er sei, die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art, und ihre Knaben werden ihm in frühern Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen. Hingegen unter den Stadtkindern der vornehmen Familien, unter dem Stadtgesinde — wie viele Bedenklichkeiten! —

Das Alles leidet viele nähere Bestimmungen, es leidet Ausnahmen. Aber am Ende, wenn wir uns wieder an unsern Zweck, an Vielseitigkeit des Interesse erinnern: so fällt es leicht auf, wie beschränkt *die* Gelegenheiten sind, die an der Scholle kleben, — wie weit der wahrhaft ausgebildete Geist darüber hinausgeht. Auch das vortheilhafteste Local hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die *Noth* einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte. Hat er Musse und einen Lehrer: so dispensirt Nichts den Lehrer, sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu holen, und den Begriffen das unsinnliche Reich zu eröffnen.

Und sollten wir uns verhehlen, wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegen-

wärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn; — wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dém, was sein sollte?

Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft *Langeweile;* und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muss der Zögling *das* vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. — Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu *überfliegen;* kann er nicht immer in angenehmen Thälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen, und belohnt durch die grossen Aussichten. —

Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen, und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine *Reihe;* alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlass kommen alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Association angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewusstsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich gelten; sie ziehen an, was zu ihnen passt, und stossen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt, oder nicht beachtet, oder durch eine Reminiscenz abgeurtheilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunkts; — oder, thäte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen.[48] — Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10 bis 15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluss zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüth unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreuung und blosse Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten. —

Eben so wenig wird man mit den Resultaten des blossen Umgangs zufrieden sein können. Es fehlt zu viel, dass Theilnahme

---

[48] Man bemerke, dass bei dieser Schilderung die vier Begriffe: Klarheit, Association, System, Methode zu Grunde liegen; das Anstaunen oder Nichtbeachten ist der Gegensatz zur klaren Auffassung; das Anstossen und Abstossen der Vorstellungen der Gegensatz zur bewussten Association; das Absondern und Hervorheben des Hauptpunktes entspricht dem System, das Verfolgen der Spur der Methode. — Bei dem Folgenden schwebten Herbart die an seinem Zögling Ludwig von Steiger gemachten Erfahrungen vor. Vgl. oben S. 9. 12. 36. 49. 52. 54.

immer der Geist des Umgangs wäre. Menschen beschauen, beobachten, versuchen einander. Kinder schon brauchen und hindern einander in ihren Spielen. Selbst Wohlwollen und Liebe von einer Seite ist gar nicht sicher, auf der andern Seite ähnliche Empfindungen zu erregen. Man kann mit dem Dienst die Liebe nicht überliefern; Gefälligkeiten, ohne andre Sorgfalt ausgespendet, erzeugen Genuss, und der Genuss erzeugt Begierde nach Mehr, aber keinen Dank. Dies gilt vom Umgange der Kinder unter einander, und der Kinder mit Erwachsenen. Der Erzieher, der sich Liebe zu erwerben sucht, wird es selbst erfahren. Es muss zu den Gefälligkeiten etwas hinzukommen, was die *Ansicht* derselben bestimmt; das Gefühl muss sich *darstellen*, so dass es das eigne Gefühl des Kindes einstimmend aufregt. Dies Darstellen fällt in die Sphäre des Unterrichts; ja sogar die bestimmten Lehrstunden, in welche freilich Niemand die Darstellung des eignen Gefühls regelmässig einzwängen wird, sind dennoch als *Vorarbeit*, zur *Prädisposition*, unbeschreiblich wichtig, und haben für die Theilnahme gar nicht minder als für die Erkenntniss zu sorgen.[49]

Das ganze Leben, die ganze Menschenbeobachtung bestätigt es, dass jeder sich aus seiner Erfahrung und seinem Umgange macht, was ihm gemäss ist, dass er hier die Begriffe und Gefühle ausarbeitet, die er *mitbrachte*. Es giebt leichtsinnige Greise, es giebt unkluge Weltleute, es giebt auf der andern Seite vorsichtige Jünglinge und Knaben. Ich habe beides gesehen. Und alle meine Zeitgenossen müssen gesehen haben, wie wenig die grössten Weltbegebenheiten über vorgefasste Begriffe vermögen. Die auffallendsten Erfahrungen liegen uns gemeinschaftlich vor, der Umgang verbindet alle Nationen; aber die Verschiedenheit der Meinungen und die Disharmonie der Gefühle war schwerlich jemals grösser als jetzt.[50]

---

[49] Vgl. oben S. 343 und 359. Ueber die Prädisposition bei Dingen des Gefühls oben S. 120.

[50] Ueber den Geist jener Zeit, welcher hier mit wenig Worten charakterisirt ist, trägt Herbart seine Meinung in der Rede *Ueber Fichtes Ansicht der Weltgeschichte* 1814, *Werke* XII, S. 256 eingehender vor. Es heisst dort: „Napoleon war es, dessen Schatten damals Europa verhüllte. Napoleon Bonaparte stieg aufwärts mit grausenvoller Eile, wie kein Despot der Vorzeit. Darum schien eben so schnell und eben so unaufhaltsam, die Welt in den Schlund der Hölle hinunterzufahren. Und nicht nur das Wirkliche schien zusammenzubrechen; selbst die feste, unbewegliche Vergangenheit schien ergriffen vom allgemeinen Ruin; selbst das schon Geschehene, schon Vollbrachte, was keine Macht mehr ändern kann, das sah man unkenntlich und entstellt und, Gespenstern gleich, umherwankend. Welche Gestalten die Geschichte bestimmt gezeichnet hatte, diese verzerrten sich. Wunderliche Reden wurden vernommen von der Aufklärung, die man Aufklärerei nannte, Zweifel über Zweifel, ja Klagen über Klagen erhoben sich wider die Wohlthaten der Reformation. Sogar das Andenken des vielbewunderten Königs, der die letzte Hälfte des vorigen Jahrhunderts verherrlicht hatte, ward belastet mit Vorwürfen ohne Maass, ja das neunzehnte Jahrhundert,

Also: der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiss der Unterricht. Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht, ja fast unversehens erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanenlectüre hinzu, — denn das alles gehört zum Unterricht, zum schlechten oder zum guten.

Freilich der *jetzige* Unterricht ist gebannt an dem *bisherigen* (doch nicht bloss jetzigen, sondern auch vergangenen) Zustand der Wissenschaften, der Künste, der Literatur. Es kommt hier auf möglichste Benutzung des Vorhandenen an, die sich noch unabsehlich vervollkommnen lässt. Dennoch stösst man während der Erziehung an tausend Wünsche, welche über die Pädagogik hinausgehen, oder vielmehr, welche fühlbar machen, *dass das pädagogische Interesse nichts Abgesondertes ist,* — und dass es am wenigsten in solchen Gemüthern gedeihen kann, die nur darum, weil alles Andre ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die Ersten zu sein, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen. —

Das pädagogische Interesse ist nur eine Aeusserung unseres ganzen Interesse für Welt und Menschen; und der Unterricht concentrirt alle Gegenstände dieses Interesse — da, wohin sich unsre gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schooss der Jugend; welcher der Schooss der Zukunft ist. — Ausserdem ist der Unterricht sicherlich leer, und ohne Bedeutung. Sage Niemand, er erziehe mit ganzer Seele! Das ist eine hohle Phrase. Entweder, er *hat* NICHTS zu vollbringen durch die Erziehung, — oder die *grössere Hälfte seiner Besinnung gehört dem,* WAS er dem Knaben mittheilt, WAS er ihm zugänglich macht, — gehört seiner Erwartung von dem, was, jenseits aller bisherigen Phänomene unsrer Gattung, die sorg-

---

in seinen jüngsten Jahren, vermass sich, vergessend aller frommen Ehrfurcht, gegen jenes, von dem es gezeugt und geboren war, Schmähungen auszustossen, dagegen aber das Mittelalter zu preisen, gleich dem Kinde, das seinem Vater die Ehre entzieht, die es dem Urgrossvater und dessen Ahnherrn anzubieten wagt. — War es denn Fichte allein, der also verkehrt sehend der nächsten Vorwelt und der Gegenwart unverdiente Kränkungen zufügte? [Er nannte in seinen *Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters* 1804—5 die damalige Zeit: „das Weltalter der vollendeten Sündhaftigkeit".] O nein es giebt Namen genug, die wir in dieser Hinsicht nennen könnten neben dem seinigen. Alle waren unzufrieden mit Allen; Jeder wollte den Grund des Unheils wissen; Jeder wusste irgend Einen oder irgend Etwas zu finden, dem er die Last aufzubürden kein Bedenken trug. Als der Despot hart war ohne Schonung, da waren es auch die Urtheile der Deutschen über andere Deutsche. Vieles Unrecht ist geschehn, viele böse Worte sind schmerzlich empfunden; doch die Verblendung war allgemein, sie war mehr ein Unglück als eine Schuld."

fältiger gepflegte Menschheit werde leisten können.[51] Dann aber strömt aus *voller Seele* eine *Fülle* des Unterrichts, welche der Fülle der Erfahrung sich vergleichen darf; dann giebt das bewegte Gemüth auch dem Hörer freie Bewegung; und in dem weiten, faltenreichen Gewande solcher Lehrart ist Raum genug für tausend Nebengedanken, ohne dass das Wesentliche an seiner reinen Form verlöre. Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein eben so reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahnung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den grossen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide mit einander in grosser und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgend eines Dritten zu bedürfen. —

Der Unterricht endlich allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. Man denke sich einen Entwurf des Unterrichts, zunächst bloss nach den Gliedern der Erkenntniss und Theilnahme eingetheilt, mit völliger Nichtachtung aller Classification der *Materialien* unsrer Wissenschaften; denn diese kommen, da sie nicht *Seiten der Persönlichkeit* unterscheiden, für gleichschwebende Vielseitigkeit *gar nicht in Betracht.* — Durch Vergleichung mit einem solchen Entwurfe sieht man leicht, welche Stellen desselben sich der Beiträge der Erfahrung und des Umgangs bei einem bestimmten Subject und unter gegebenen Umständen vorzugsweise zu erfreuen haben; welche — ohne Zweifel viel grössere — Partien hingegen leer ausgehen. Man findet z. B., dass der Zögling durch seine Umgebung mehr auf das gesellschaftliche, etwa patriotische Interesse, als auf Sympathie mit Einzelnen hingeleitet, — oder dass er mehr auf Dinge des Geschmacks als der Speculation zu achten veranlasst ist, — oder umgekehrt; wo der Fehler gleich gross ist. — Darin liegt dann eine zwiefache Andeutung. Erstlich soll man auf der Seite, wo das Uebergewicht ist, die Massen zerlegen, ergänzen, ordnen. Zweitens soll man, theils an jenes anknüpfend, theils unmittelbar, durch den Unterricht das Gleichgewicht herbeiführen. Keineswegs aber darf, in einem Alter der Bildsamkeit, die zufällige Hervorragung als ein Wink angesehen werden, dahin noch mehr durch die Erziehung zu wirken. Diese Regel, welche die Unform in Schutz nimmt, ist von der Liebe zur Willkür ersonnen, und vom Ungeschmack empfohlen. Freilich, wer Buntes und Carricaturen liebt, den würde es wohl sehr ergötzen, wenn er, statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in

[51] Vgl. oben S. 6 und 56; ferner das Fragment S. 238 Anm. 9 und S. 240 Anm. 11.

Reih und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich wild durch einander tummeln sähe, — wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit *seiner* Individualität gross thut und keiner den andern versteht, zusammengesetzt ist. —

II.

Stufen des Unterrichts.

Τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα, τί δ' ὑστάτιον καταλέξω;

Was nach einander, und Eins DURCH das Andre, — was hingegen *zugleich,* und jedes mit EIGNER und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine grosse Mannigfaltigkeit verflochtener Maassregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch Vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientiren hat.

Unsre Vorbegriffe sagen uns, der Unterricht habe Erkenntniss und Theilnahme, als verschiedne Gemüthszustände von ursprünglicher Eigenthümlichkeit, *zugleich* zu entwickeln. Sehen wir auf die untergeordneten Glieder: so ist hier zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber dennoch kein strenges Nacheinander. Speculation und Geschmack setzen zwar die Auffassung des Empirischen voraus, aber, während diese Auffassung immer fortgeht, erwarten jene nicht etwa das Ende derselben; sie regen sich vielmehr schon sehr früh, und entwickeln sich von da an gleichzeitig mit der Erweiterung der blossen Kenntniss des Mannigfaltigen, indem sie ihr allenthalben, wo nicht Hindernisse eintreten, auf dem Fusse nachfolgen. Besonders auffallend ist die speculative Regung in der Periode, wo die Kinder unaufhörlich WARUM? fragen. Der Geschmack versteckt sich vielleicht mehr unter andern Bewegungen der Aufmerksamkeit und Theilnahme; gleichwohl liefert er immer seinen Beitrag zu dem Vorziehen und Zurücksetzen, wodurch Kinder ihre Unterscheidung der Dinge zu erkennen geben. Und wie viel schneller würde er sich entwickeln, wenn wir ihm die einfachsten Verhältnisse zuerst darböten, und ihn nicht gleich in unfassliche Verwickelungen hineinwürfen? Da der Geschmack sowohl als das Nachdenken etwas Ursprüngliches ist, das nicht gelernt werden kann: so darf man, selbst unabhängig von der Erfahrung, darauf rechnen, dass in der Sphäre hinreichend erkannter Gegenstände sich beides ohne Verzug in Bewegung setzen muss, wenn das Gemüth nicht sonst zerstreut oder gedrückt ist. Es versteht sich aber, dass Erzieher, um

wahrzunehmen, was sich in den Kinderseelen regt, selbst diejenige Bildung besitzen müssen, deren feinste Spuren sie hier zu beobachten haben. — Das eben ist das Unglück der Erziehung, dass so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen. —

Das Vorige gilt auch von den Gliedern der Theilnahme. Unter einem Häufchen von Kindern, wenn nur etwas von Sympathie vorhanden ist und wach erhalten wird, entwickelt sich von selbst ein gewisses Bedürfniss der geselligen Ordnung zum gemeinen Besten. Und wie die rohesten Nationen nicht ohne Götter sind: so haben auch Kinderseelen eine Ahnung von unsinnlicher Macht, welche in die Sphäre ihrer Wünsche so oder anders eingreifen könnte. Woher käme auch sonst die Leichtigkeit, womit sowohl abergläubische als echt religiöse Vorstellungsarten sich bei den Kleinen Eingang und Einfluss verschaffen? Indessen für ein Kind, das sich in strenger Abhängigkeit von seinen Eltern und Aufsehern findet, nehmen freilich diese sichtbaren Personen den Platz ein, welchen sonst das Gefühl der Abhängigkeit unsinnlichen Mächten anweist; und eben daher ist der erste religiöse Unterricht nur eine höchst einfache Erweiterung des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern, wie denn auch die ersten gesellschaftlichen Begriffe von der Familie entlehnt sein werden.

Die Verschiedenheit des Interesse also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar.

Hingegen die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nach einander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen.

Ueberhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran, das bleibt im Allgemeinen unbestimmt. Gewiss müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden, denn zum Nachtheil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen; deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüth stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associirten, und eine gewisse Uebung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmässig zu besorgen. Darauf beruht die *Sauberkeit*, welche in Allem, was gelehrt wird, herrschen muss. Das Schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer: das *völlig Einzelne zu finden;* sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen. Lehrbücher könnten hier zum Theil vorarbeiten.

Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen *viele* im Gemüth, und jede derselben ist so lange in einer *relativen* Vertiefung gefasst worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommne Einheit jeder Gruppe voraus. So lange nun das letzte Einzelne der Bestandtheile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen.[52] Auf alles dies muss die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr *Klarheit jeder Gruppe;* er *associire* die *Gruppen* desto fleissiger und mannigfaltiger, und sorge, dass die *Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmässig geschehe.* —

Hierauf beruht die *Articulation* des Unterrichts. Die grössern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung, und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst grössern zusammensetzen, und mit immer grössern Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen[53] erstiegen werden sollen.

Blicken wir jetzt zurück auf die Zergliederung vom Begriff des Interesse: so finden wir auch dort gewisse Stufen unterschieden, Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.

Das Merken beruht auf der Kraft einer Vorstellung gegen die andern, welche ihr weichen sollen; also theils auf ihrer absoluten Stärke, theils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen. Das Letztere führt auf die Idee einer Disciplinirung der Gedanken; wovon vorzugsweise im ABC der Anschauung der Ort war zu reden.[54] Die Stärke einer Vorstellung kann theils durch die Ge-

---

[52] Vgl. in dem *Entwurf zu Vorl. über die Einl. in d. Phil.* 1807. *Werke* XII, 101: „Das innere Beherrschen der eignen Vielseitigkeit, die letzte Besinnung und Temperatur kann nur durch *Philosophie* bewirkt werden.“

[53] Sowohl die Originalausgabe als der Hartensteinsche Abdruck haben: *Bestimmungsstufen.* Der Zusammenhang ergiebt die Unerlässlichkeit der in den Text aufgenommenen Emendation.

[54] Im *Lehrbuch zur Psychologie* § 213. *Werke* V. S. 148. ist folgende nähere Bestimmung gegeben: Die unwillkürliche und passive Aufmerksamkeit „hat ihren Grund zum Theil in der *augenblicklichen Lage des Geistes während des Merkens;* andern Theils wird sie bestimmt durch die *älteren* Vorstellungen, welche das Gemerkte reproducirt. a) Bei der Geisteslage

walt des sinnlichen Eindrucks, (wohin das Zugleichsprechen mehrerer Kinder, auch das vervielfältigte Darstellen desselben Gegenstandes durch Zeichnungen, Instrumente, Modelle u. s. w. gehört,) theils durch Lebhaftigkeit der Beschreibungen, theils besonders dadurch erreicht werden, wenn schon verwandte Vorstellungen in der Tiefe des Gemüths ruhen, welche sich mit der jetzigen vereinigen. Das Letztere allgemein zu veranstalten, ist Sache einer grossen Kunst und Ueberlegung, welche dahin geht, jedem Künftigen etwas voranzuschicken, was ihm den Boden bereite, z. B. das ABC der Anschauung der Mathematik, combinatorische Spiele der Grammatik, Erzählungen aus dem Alterthum einem classischen Schriftsteller.

Im Merken wird das Einzelne klar; aber auch die Association, die Ordnung, und das Fortschreiten nach der Ordnung muss gemerkt werden.

Eben so giebt es Klarheit der Erwartungen, und Association derselben, ja es giebt systematische und methodische Erwartung.

Allein diese Verflechtungen sind es nicht, was uns hier hauptsächlich interessiren muss. — Wir wissen, dass, wenn das Erwartete hervortritt, sich nur ein neues Merken erzeugt. Das ist durchgängig der Fall in der Sphäre des *Wissens.* Wo schon einiger Vorrath der Kenntniss beisammen ist, da wird nicht leicht etwas gemerkt, woran sich nicht Erwartungen knüpften, — doch die Erwartung erlischt, oder wird durch neue Kenntniss befriedigt. Sollten ungestüme Begehrungen daraus aufsteigen, so würden sie der Regel der Mässigung, und folglich der Zucht, unterliegen. — Aber es giebt ein Merken, was nicht so leicht befriedigt, noch vergessen wird, es giebt ein *Fordern, was in Handlung überzugehen bestimmt ist; dies ist das*

---

während des Merkens kommen *vier* Umstände in Betracht: die Stärke des Eindrucks, die Frische der Empfänglichkeit, der Grad des Gegensatzes gegen schon im Bewusstsein vorhandene Vorstellungen, und der Grad des mehr oder minder zuvor beschäftigten Gemüths. [Vgl. *Umriss* II. Aufl. § 76.] b) Was die Mitwirkung älterer reproducirter Vorstellungen anlangt, so können dieselben sowohl durch ein Zuviel, als durch ein Zuwenig, dem unwillkürlichen Merken ungünstig sein, indem in beiden Fällen es dem Neuaufgefassten unmöglich wird, die Gemüthslage nach sich zu bestimmen. Findet nämlich das Neue nichts Altes, oder dessen Zuwenig vor, mit dem es sich verbinden könnte, so ist es für sich allein meistens zu schwach, um nicht von andern Vorstellungen erstickt zu werden, die sich schon mehr gesammelt und verbunden haben. Tritt aber des gleichartigen Alten Zuviel hervor, so schwächt es die Empfänglichkeit für das Neue. [S. oben 379 Anm. und 400]. Dagegen wird das Merken hauptsächlich durch zwei Umstände begünstigt, erstlich, wenn es mit dem Alten contrastirt, wobei die Reproduction stark genug zur Anknüpfung ist, ohne durch ein Uebermaass der Empfänglichkeit bedeutend zu schaden: — zweitens, wenn durch das Neue eine Entwicklung älterer Vorstellungen befördert wird, wornach dieselben ohnehin schon strebten. In diesem Falle stiftet es neue Verbindungen, indem es zugleich eine Begierde befriedigt, oder doch ein angenehmes Gefühl hervorbringt. Das geschieht besonders bei zuvor erregter Erwartung.“

FORDERN *der* THEILNAHME. So viele Rechte auch hier die Mässigung ausübt; dennoch würde diejenige Erziehung verfehlt sein, welche nicht Entschliessungen zum Wirken für das Wohl der Menschheit, und Gesellschaft und eine gewisse Energie des religiösen Postulats zurückliesse. Demnach kommen bei der Bildung der Theilnahme gar sehr die höhern Stufen in Betracht, zu welchen das Interesse übergehen kann. Und es ist leicht klar, dass mit diesen Stufen die der menschlichen Alter zusammenpassen. Dem Kinde ziemt ein theilnehmendes *Merken*, dem Knaben das *Erwarten*, den Jüngling kleidet die *Forderung* der Theilnahme, damit der Mann dafür *handeln* möge. Die Articulation des Unterrichts gestattet aber auch hier wieder schon in den kleinsten Gliedern, die den frühern Jahren gehören, eine Anregung des Forderns, das in Handlung treten *möchte*. Aus solchen Anregungen erhebt sich in spätern Jahren, indem zugleich Charakterbildung mitwirkt, das *kräftige* Fordern, welches Thaten erzeugt.[55] —

Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixiren, die man leicht deuten wird.

Allgemein soll der Unterricht
zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophiren.

In Sache der Theilnahme sei er
anschaulich,
continuirlich,
erhebend,
in die Wirklichkeit eingreifend.[56]

III.

Materie des Unterrichts.

Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften. Man wird nicht von der allgemeinen Pädagogik erwarten, dass *sie* dieselben vor Augen legen solle.

Jedermann frage sich selbst, was in seinem Wissen der blossen Erkenntniss, was der Theilnahme zugehöre? und wie es in die vor-

---

[55] Vgl. unten Buch IV, Cap. 4, IV; für: Charakterbildung stünde genauer: Bildung zur Charakterstärke.

[56] Die Deutung der aufgestellten Begriffe giebt Herbart selbst in seiner Schrift *Mein Streit mit der Modephilosophie Werke* XII, S. 243. „Die Worte: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren beziehen sich auf Klarheit, Association, System, Methode, welche im ersten Capitel entwickelt waren. Die Worte: anschaulich, continuirlich, erhebend, und in die Wirklichkeit eingreifend, sind hier Zeichen der vier Begriffe: Merken, Erwarten, Fordern, Handeln, welche im zweiten Capitel ihre Stelle gefunden hatten."

hin angezeigten Glieder von beiden zerfalle? — Meistens wird eine solche Selbstprüfung eine grosse Ungleichförmigkeit der eignen Bildung, und sogar in den hervorragenden Theilen derselben viel Fragmentarisches entdecken. Einige leiden Mangel an Geschmacksbildung, sie haben sich vielleicht mit einer sehr untergeordneten Art der schönen Künste, — mit der Blumenmalerei, mit ein wenig Musik, mit Distichen oder Sonetten oder Romanen beschäftigt. Einige wissen nichts von Mathematik, Andre nichts von Philosophie. Die Gelehrtesten werden vielleicht lange rathen, wo denn die ganze Hälfte, die wir Theilnahme überschreiben, in dem weiten Reiche ihres Wissens zu suchen sei? —

An allen diesen Mängeln leidet unfehlbar die Erziehung. Wie *viel* sie leide, das ist sehr verschieden. Es kommt auf den Erzieher, — auf den Zögling, — auf Gelegenheiten an, die sich nebenher darbieten oder nicht.

Je aufrichtiger der Erzieher gegen sich selbst, — und je gewandter er ist, das Vorhandene zu benutzen, desto besser wird es gehen. Nicht leicht ist Jemand in einer der unterschiedenen Rücksichten ganz stumpf. Vieles lässt sich, bei ernstem Wollen, selbst während des Lehrens noch lernen; man ersetzt zuweilen durch die Neuheit des eignen Interesse, was an der Gediegenheit des Vortrags fehlt: und einen kleinen Vorsprung zu gewinnen vor dem jüngern Knaben, ist dem Erwachsenen so gar schwer nicht. Solches Verfahren ist wenigstens immer noch besser, als ganze Haupttheile der Bildung zu vernachlässigen, und nur seine eignen ausgearbeiteten, aber äusserst beschränkten Fertigkeiten und Schulkenntnisse mittheilen zu wollen.

Zuweilen braucht man dem Zögling in gewissen Dingen nur den ersten Ruck zu geben, und fortdauernd für Veranlassung und Stoff zu sorgen, so geht er von selbst; und ist vielleicht bald dem Lehrer aus den Augen. In andern Fällen freilich ist es schwer, an dem stumpfen Kopfe nur irgend eine bewegliche Stelle, irgend einen Ton von ansprechendem Interesse zu entdecken. Gerade hier bedarf es der meisten Kenntnisse, um Vieles versuchen zu können, der meisten Geläufigkeit, um die rechte Form aufzuspüren. Wenn die Blössen des Erziehers und des Zöglings einander nicht decken, so ist nichts anzufangen.

Oft findet sich in der Nähe ein Mann, der das, was wir nicht verstehen, aber zu lehren nöthig finden, glücklich genug mitzutheilen weiss. Alsdann liege nur nicht in der Eitelkeit des Erziehers ein Hinderniss, ihn zu benutzen. Es ist in der That kein demüthigendes Bekenntniss, man wisse nicht Alles, was die Erziehung zu fördern wohl im Stande wäre; denn es ist dessen gar zu viel.[57] —

---

[57] Vgl. oben S. 15; Herbart als Mitschüler seines Zöglings Ludwig bei dem naturgeschichtlichen Unterricht.

Was über einzelne Gegenstände des Unterrichts hier in Verbindung mit den schon entwickelten Hauptbegriffen zu sagen ist, wird man im folgenden Capitel kurz beisammen finden. Zunächst fordert noch ein Unterschied, zufolge dessen diese Gegenstände mehr oder weniger *mittelbar* unser Interesse afficiren, einige Verweilung.

Der Unterricht betrifft nämlich
Sachen,
Formen,
und Zeichen.

Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Formen, — das Allgemeine, das, was die Abstraction von den Sachen lossondert, z. B. mathematische Figuren, metaphysische Begriffe, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste, — diese interessiren wenigstens nicht *bloss* unmittelbar, sondern es wird auch auf Anwendung derselben gerechnet. Wollte aber von den Sachen selbst, den Werken der Natur und Kunst, den Menschen, Familien und Staaten, auch noch Jemand sagen, sie interessirten nur im Gebrauch zu unsern Zwecken, so würden wir ihn bitten, Reden von so übler Bedeutung nicht in der Sphäre unsres vielseitigen Strebens hören zu lassen; denn da möchte am Ende der leidige Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben.[58] —

Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare *Last*; welche, wenn sie nicht durch die *Kraft* des INTERESSE *für das* BEZEICHNETE gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Gleichwohl nehmen die Sprachstudien einen so beträchtlichen Theil des Unterrichts hinweg! — Geht hier der Lehrer auf die gewöhnlichen Forderungen des Vorurtheils und des Herkommens ein: so sinkt er unvermeidlich vom Erzieher zum Lehrmeister hinab, — und wenn die Lehrstunden nicht mehr erziehen, so zieht alsbald alles Gemeine der Umgebung den Knaben zu sich herunter, der innere Tact verschwindet, die *Aufsicht* wird nöthig — und dem Manne wird sein Geschäft verleidet. — Stemme man sich daher, so lange man kann, gegen JEDEN Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse liegt! Alte oder neuere Sprachen, das ist einerlei![59] *Das Buch* allein hat ein Recht gelesen zu

---

[58] Diese Stelle übersieht Moller, wenn er in Schmids *Encykl.* III, S. 412 behauptet, in der *Allg. Pädag.* werde „der wichtige Unterschied zwischen dem unmittelbaren und egoistischen Interesse nicht so ausdrücklich gemacht als im *Umriss Pädag. Vorl.*", welche Behauptung, gleich der andern, dass in letzterer Schrift der Ausdruck „gleichschwebendes Interesse" vermieden sei, unbegründet ist.

[59] Nicht ohne Interesse ist es, dass dieser Auffassung in der sonst wohlwollenden Recension der *N. Lpz. Lit. Ztg.* entgegengetreten wird. Es heisst

werden, welches *jetzt* eben interessiren, und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Mit keinem andern, — also gleich nament-

---

dort: „Recensenten ist der Sprachunterricht durchaus nicht dieses Todte, und ebensowenig eine Last als das Zahlen- und Formenwesen. Sprache ist ihm nicht bloss Mittel zu Kenntnissen, sondern vielmehr die objective Darstellung der Gedankenreihen. Sie hat also in Ansehung der Geistesbildung ganz dieselbe Bedeutung als Zahl und Form. Sie führt geraden Weges zur Logik, sowie Form zur Mathematik. Selbst das Mechanische der Sprache, die Erlernung des Lesens, ist sie nicht eine herrliche, durch nichts Anderes ersetzliche Uebung des Combinirens der Lautelemente? Kann das Kind ohne Interesse die Fortschreitungen vom Tone zur Silbe, von dieser zum Worte verfolgen? Wie viel gehaltreicher noch an mannigfaltigen Combinationen sind die sogenannten grammatikalischen Formen? Sie haben ein Interesse für sich, auch ohne Beziehung auf ihren Zweck, so wie jede combinatorische Uebung an sich interessirt. Nur dann, wenn die Sprache ein Aggregat von Willkürlichkeiten wäre, könnte Recensent dem Verfasser beistimmen; aber das ist sie in keiner Hinsicht: vielmehr liegt ihrem Bau eine natürliche Logik zum Grund, die zu natürlich scheint, um noch nicht klar ausgesprochen zu sein. Man erinnere sich nur des etymologischen, des syntaktischen Theiles der Sprache. Man rechne hinzu die, noch lange nicht genug hervorgehobenen, Verhältnisse bezeichnenden Wörter, die Art der Verbindung, die Mannigfaltigkeit der Zusammenstellung, die Gesetzlichkeit und Regel des Verknüpfens, man versuche prüfend am meisten sich selbst und urtheile dann. — Selbst das Studium fremder Sprachen hat ein Interesse an sich, und nicht bloss als Mittel zum Zweck Bedeutung. Denn durch dasselbe werden wir noch mehr gezwungen, tiefer in den Bau der Sprache einzudringen und die Regeln der Combination abzusondern. Durch die Vergleichung zweier und mehrerer Sprachen gewinnt die Bestimmtheit und Klarheit der Gedanken mehr als durch irgend ein anderes Mittel, und die Feinheit der Beziehungen einzelner Vorstellungen und Wendungen wird uns dadurch ins Auge springend. Das Uebersetzen ist daher eine vortreffliche Uebung in logischen Combinationen. Recensent glaubt seine Ueberzeugung auch durch einen Fingerzeig auf die neuere Oberflächlichkeit im Vergleich mit der Gediegenheit und wenigstens theilweisen Gründlichkeit älterer Gelehrten rechtfertigen zu können. Es war gerade die Folge der Basedow'schen Reformation, vielen Sachunterricht zusammenzutragen, und der Versuch zu interessiren gehört vorzüglich in diese Epochen. Ueber die Formen, über die Elemente und Uebungen der Combination gleitete man hinüber. Durch das sogenannte Sachliche geht viel ins Gemüth, aber es concentrirt sich wenig. Die Concentrirung des Gedankenkreises und der Complexus derselben fordert eine eigene Uebung, die nicht ohne grossen Nachtheil verabsäumt werden darf."

Auch der Recensent der *Allg. Lit. Ztg.* hat Bedenken: „Ganz richtig nennt der Verfasser die Zeichen z. B. Sprachen, eine Last des Unterrichts; doch scheint er die Sprachstudien ein wenig zu ungünstig zu betrachten. Auch abgesehen von allem Inhalt des Gelernten hat das Sprachstudium schon für sich einen Nutzen für die Jugend, es ist angewandte Logik, ein Bestreben, sich das nächste Mittel aller Darstellung anzueignen und in diesem Bestreben wird es eine Erleichterung der Darstellung selbst."

Herbart gab später zu, dass „das Sprachstudium die Begriffe vertiefe und darum unentbehrlich sei" *Werke* VII, S. 664; ebenso, dass „das speculative Interesse nicht leer ausgehe, wenn Nachforschungen über den grammatischen Bau der Sprachen [des Griechischen und Lateinischen] hinzukommen." *Umriss päd. Vorl.* II. Aufl. 1841 § 87 und § 135. In der *Prakt. Philos.* *Werke* VIII, S. 75, verlangt er mit Rücksicht auf die abgeleiteten (gesellschaft-

lich mit keinerlei *Chrestomathie,* welches immer eine Rhapsodie ohne Ziel ist, — darf auch nur eine Woche verloren werden; denn eine Woche ist für Knaben eine lange Zeit; man spürt es schon an ihnen, wenn einen *Tag* lang der Einfluss der Erziehung schwächer wirkte! — *Das* Buch aber, welches jedesmal an der Reihe ist, sei der Sprache nach so schwer es wolle, — alle Schwierigkeiten sind übersteiglich durch Kunst, Geduld, und Anstrengung!

Die Kunst aber, die Kenntniss der Zeichen mitzutheilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind *zunächst* Sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet, gleich den Sachen. Je stärker und vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken, desto besser. Klarheit, Association, Anordnung, und regelmässiges Durchlaufen muss pünktlich einander folgen. Man dringe nicht zu eilig auf die *Bedeutung* der Zeichen; eine kleine Zeit lang lasse man dieselbe ganz bei Seite; dadurch wird Zeit gewonnen.* Uebrigens hat es keinen Zweck, die Theorie der Zeichen gleich *Anfangs* ganz gründlich zu lehren; man lehre so viel, als höchst nothwendig ist für den nächsten *interessanten* Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genauern Kenntniss erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht Alles leichter. —

In Rücksicht auf die Formen oder das Abstracte ist es zunächst nöthig, allgemein zu erinnern, worauf in speciellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich dass das Abstracte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden, sondern dass man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muss. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraction; und wiewohl es eigner Vertiefungen in die blossen Formen bedarf, muss doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden.[60]

---

* Vielleicht sollte man beim Lesenlehren *das Auge* der Kinder lange vorher mit den Buchstabenfiguren durch allerlei Darstellungen vertraut machen, ehe man irgend einen hörbaren Laut daran knüpfte.

---

lichen) Ideen, dass „alles was Sprache heissen mag, aufs zweckmässigste auszubilden“ ist, womit zu vgl. ist *Werke* II, S. 142. Doch bezeugen Aeusserungen wie oben S. 121 und 344 sowie die in den *Vorlesungen* von 1807/8 (unten X): „Sprachen sind nur Handwerkszeuge“, dass Herbart von der Unterschätzung des Sprachstudiums nicht frei ist.

[60] Die Recension der *N. Lpz. Lit. Ztg.* macht hierzu folgende Bemerkung: „Die allgemeine Regel ..., dass das Abstracte seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muss, kann Recensent in dem hier aufgestellten Sinne nicht unterschreiben; denn die Anwendung ist zufällig und bedingt, die Abstraction aber als Bedürfniss des Geistes und nothwendiges Erforderniss des Denkens gegeben. Jeder Mensch muss Abstractionen machen und die Fortschreitungen der Bildung offenbaren sich dann in der Mannigfaltigkeit und Allgemeinheit derselben. Ihre Bedeutung ist

Der Knabe steht in der Mitte zwischen den platonischen Ideen und den Dingen an sich.[61] So wenig für ihn das Abstracte reell werden darf, eben so wenig hat er hinter den Sinnendingen die unerreichbaren Substanzen, und hinter seinem Bewusstsein das reine Ich, oder gar hinter dem Vielen das Eine, welches nicht Vieles und doch Alles ist, zu suchen. Soll er irgend einmal mit Glück in diese Vorstellungsarten sich einlassen, dann gerade ist zu wünschen, dass er, erst seinen offenen Sinnen hingegeben, so lange fortgehen mag, bis er auf die elastische Stelle kömmt, die den Metaphysiker fortschnellt. —

Sachen also sind dem Knaben nichts anderes als die gegebenen Complexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraction herausheben, und abgesondert betrachten. — Daher giebt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie bei einander sind; es giebt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht der Unterschied des *synthetischen* und *analytischen* Unterrichts, wovon im folgenden Capitel.

Aber unglücklicherweise ist es Niemandem geläufig, Sachen als Complexionen von Merkmalen zu begreifen. Uns allen ist jede Sache eine *trübe* Masse ihrer Merkmale, deren *Einheit* wir blind *voraussetzen*, an deren *vielfach mögliche Unterordnung* unter *jedes* ihrer Merkmale wir kaum denken; — keiner sogar von unsern *Philosophen*

---

also unmittelbar und kann nicht abhängen von der zufälligen Constellation der Sachen. Vielmehr unterwirft sich die Abstraction die Gegenstände des Wahrnehmens." Dabei ist übersehen, dass Herbart das Erheben zur Abstraction ja verlangt und ihm das Einzelne nur der Stützpunkt ist. Wie die Besinnung an das Wirkliche gemeint ist, kann man aus dem *ABC der Anschauung* ersehen. Vgl. oben S. 161. 163 f 172 f.

[61] Herbart schrieb gleichzeitig mit der *Allg. Pädag.* die Abhandlung *De Platonici systematis fundamento* zum Antritt der ausserordentlichen Professur: *Werke* XII, S. 63 f. Dort stellt er die Platonische Ansicht der eleatischen gegenüber; die erstere fasse nur die Qualitäten der Dinge, die sie Ideen nennt, als ruhend ins Auge und sehe von der Existenz der veränderlichen Dinge ab; die letztere betrachte nur das Sein und frage nicht nach dem Was des Seienden. (Vgl. *Lehrbuch zur Einl. in d. Phil.* § 144, *Werke* I, S. 240.) Zwischen beiden steht derjenige, welcher eben erst beginnt die Qualitäten von den Dingen zu abstrahiren, aber noch fern davon ist, das Abstracte, wie Plato, reell zu denken, und andrerseits sich an der Veränderlichkeit der Dinge, um derentwillen die Eleaten in das reine Sein flohen, sich noch nicht stösst. Im Text setzt Herbart statt des eleatischen Seins die Kantischen Dinge an sich, wodurch der Gegensatz minder hervortritt, als in jener Abhandlung. Dass im Folgenden mit dem „reinen Ich" die Fichte'sche, mit dem „Einen welches Alles ist" die Schelling'sche Lehre getroffen wird, bedarf nicht der Erinnerung. Mit der „elastischen Stelle, die den Metaphysiker fortschnellt", ist das Innewerden der Unverträglichkeit von Sein und Werden, von mehrfacher Qualität und Einheit im Sein, welche Schwierigkeiten jene Philosophen zu ihren Behauptungen veranlassten, gemeint. Vgl. *Lehrbuch zur Einl. in d. Phil.* § 116 f. *Werke* I, S. 173.

scheint an das Eine und das Andre sich vollständig besonnen zu haben! Daher die Unfreiheit und Ungelenkigkeit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen! Aber ich kann hier nicht Alles klar machen; Manchem müssen andre Forschungen nachhelfen.[62]

IV.

Manieren des Unterrichts.

Manier ist nirgends willkommen, und sie findet sich überall! Wie könnte sie ausbleiben? Jeder Mensch bringt sie mit seiner Individualität herbei; und in jedes Zusammenwirken, wie hier des Lehrers und Zöglings, kommt sie von beiden Seiten.

---

[62] Die obigen Andeutungen findet man am lichtvollsten ausgeführt in der *Psychologie als Wissenschaft* Band II, § 139. *Werke* VI, 261. Zur Orientirung kann Folgendes dienen: Die Sachen zeigen verschiedene Eigenschaften, als da sind Farbe, Glanz, Schwere, Härte u. s. f.; dieselben werden Merkmale genannt, weil durch sie die Sachen gemerkt und wiedererkannt werden. Man kann eine Sache in Rücksicht auf jede ihrer Eigenschaften oder Merkmale mit andern Sachen vergleichen; dann werden die verglichenen Sachen das eine Mal durch den Begriff des Farbigen, ein andres Mal durch den des Glänzenden u. s. f. gedacht; das Gold z. B. kann aufgefasst werden als eine Art des Farbigen und zwar speciell des Gelben, eine Art des Glänzenden u. s. f. So kann jedes Merkmal der allgemeine Begriff werden, unter dem die Sache untergeordnet gedacht wird. Die Wissenschaft begnügt sich nun nicht mit ungefähren Vergleichungen der Eigenschaften, welche die Sachen zeigen, sondern bringt dieselben in bestimmte Reihen oder Scalen: die Farbenreihe, die Scala des specifischen Gewichts, die Scala der Härte u. s. f. In jeder dieser Reihen sind die Sachen mit je einer Eigenschaft vertreten: das Gold hat in der Farbenreihe seine Stelle, hat seinen bestimmten Härtegrad, sein specifisches Gewicht u. s. f., an andern Stellen derselben Reihen ist das Silber, Kupfer u. s. w. vertreten. Wer sich in diese Betrachtungsweise findet, dem erscheint die Sache nun nicht mehr als trübe Masse ihrer Merkmale, sondern als eine Vereinigung bestimmt anzugebender Eigenschaften, deren jeder in ihrer Scala ihre feste Stelle angewiesen ist. Nun erwacht die Frage: warum erscheinen in den Sachen gerade diese und keine andern Eigenschaften vereinigt? Warum findet sich im Golde dieses specifische Gewicht mit diesem Härtegrad vereinigt? Wäre es nicht denkbar, dass mit gleichem Gewicht und gleicher Farbe ein anderer Härtegrad, mit gleichem Härtegrad und gleicher Farbe ein anderes Gewicht verbunden erschiene? Allerdings ist dies denkbar; es sind unabsehbar viele Vereinigungen von Eigenschaften möglich, während nur gewisse wirklich sind; das Wirkliche schwebt in der Mitte des Möglichen. Dennoch sind wir geneigt, zu glauben, dass nur diese bestimmten Eigenschaften, wie sie die Sache wirklich vereinigt zeigt, vereinigt sein können, weil wir es nie anders gefunden haben; wir setzen eine Einheit der Sache voraus, die diese in Wahrheit gar nicht hat, wir schreiben der Sache eine unbekannte Natur zu, vermöge deren sie ihren Eigenschaften Einheit giebt; allein, was uns als Sache vorliegt, ist nichts anderes als eine Vereinigung von Eigenschaften, eine Complexion von Merkmalen.

Indessen, Menschen gewöhnen sich an einander; bis auf einen gewissen Grad wenigstens. Jenseits desselben liegt das Unleidliche; welches durch Wiederholung immer widriger wird. Dahin gehört das Gesuchte, und das, was unmittelbar unangenehm afficirt. Jenes verzeiht man nicht, weil es ein *willkürlicher* Fehler ist, — dieses zerreisst die Geduld, weil die Empfindung des Unangenehmen sich durch Wiederholung verstärkt.

Möchte jede *gesuchte* Manier aus dem Unterricht wegbleiben! Das Fragen wie das Dociren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, Alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das, was die Pädagogen unter dem hohen Namen *Methoden* so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne eins vor dem andern unbedingte Vorzüge zu behaupten.[63] Der Erzieher muss reich sein an allerlei Wendungen; er muss mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.

An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloss passiv machen, und ihm eine peinliche Verleugnung der eignen Beweglichkeit anmuthen. Darum muss der zusammenhängende Vortrag das Gemüth durch stets gespannte Erwartungen bewegen; oder, wo er das nicht kann — und bei Kindern ist es schwer, — da muss der Vortrag nicht zusammenhängen wollen, sondern Unterbrechungen gestatten, oder selbst veranlassen. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit giebt *innerhalb* des Kreises, den die vorliegende Arbeit zu bewahren nöthigt. — Uebrigens mache es nur immerhin der Lehrer sich selbst sowohl als den Lernenden bequem! Jeder hat *seine* Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, sofern es nicht wesentlich schadet, — *veniam damus petimusque vicissim.*

---

[63] Von Methoden waren der Zeit im Schwange: die sokratische, katechetische, akroamatische, heuristische, mnemonische u. s. w. f. Die Pestalozzi'sche Schule beanspruchte die Methode *κατ᾽ ἐξοχήν*, die absolute Methode, gefunden zu haben und bezeichnete die anderen als Manieren. Im Gegensatze zu derselben bringt Herbart das Wort wieder zu Ehren, während er mit Methode einen ganz abweichenden Begriff verbindet. S. oben S. 386.

FÜNFTES CAPITEL.

Gang des Unterrichts.

Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten und auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen: dies ist die grosse und wirklich unabsehliche Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Durch wenige allgemeine Begriffe konnte hingezeigt werden auf das, was in der Ausarbeitung die beharrliche Anstrengung vieler Menschen und langer Zeiten erfordern würde.

Was ich hier zu geben denke, ist nur Skizze. Es soll nur dienen, mehr Geläufigkeit in das *Verbinden* der schon entwickelten Begriffe zu bringen, und eine Aussicht auf das Feld der vorliegenden Arbeiten zu bereiten. Die allgemeine Pädagogik *darf* sich ins Specielle nicht so einlassen, dass der Ueberblick sich vom Ganzen auf irgend einen Theil besonders hinzöge. Dies zu verhüten, werde ich selbst das geistige Auge durch das sinnliche zu gewinnen, und, was *zugleich* durchdacht, was *zugleich* gethan werden muss, *Einem* Anblick hinzulegen suchen.

I.

Bloss darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.

So oft es sich zuträgt, dass für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee *gleichschwebender* Vielseitigkeit zweckmässig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen; und dies ist das *Erste*, worauf man zu sehen hat.

Aber auch noch *über* den Kreis von Erfahrung und Umgang lässt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vortheilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maasse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; — man kann überhaupt alles dasjenige BLOSS DARSTELLEND versinnlichen, was hinreichend *ähnlich* und ver-

bunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hülfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von *Abbildungen;* sie werden ihm desto besser helfen, je weniger er sie zuvor zum blossen Durchblättern und zum unverständigen Zeitvertreib hat missbrauchen lassen.[64]

Gradweise wird die blosse Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wie viel man auf sie rechnen dürfe, so wie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur Ein Gesetz: *so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube.*

Mehr auf seine eigne Kraft gestützt, erreicht auch der ANA-

---

[64] Später hat Herbart den darstellenden Unterricht als eine Art des synthetischen aufgefasst und zwar als diejenige Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt. Vgl. *Umriss* II Aufl. § 107; auch in den weiter unten folgenden Tabellen erscheint der darstellende Unterricht nur accessorisch. Die psychologischen Andeutungen über den Gang des Unterrichts im *Lehrb. der Psych.* § 209, *Werke* V. S. 146 nehmen ebenfalls auf den darstellenden Unterricht keine Rücksicht. Dieselben mögen hier ihre Stelle finden.

„Die spätere Verarbeitung des früher gesammelten Stoffes ist um desto wichtiger, weil die ältern Vorstellungen gewöhnlich die stärkeren sind, wegen der abnehmenden Empfänglichkeit. Diese Verarbeitung wird jedoch je später desto schwieriger, weil durch den steten Zufluss neuer Wahrnehmungen sich die Gemüthslage, nebst der entsprechenden Disposition des Leibes, fortdauernd ändert, so dass die älteren Vorstellungen mit ihren früher eingegangenen Verbindungen immer weniger dazu passen, folglich die Reproduction derselben grössere Hindernisse antrifft. Hierin liegt der Grund, wesshalb dasjenige, woran nicht manchmal durch Wiederholungen erinnert wird, mehr und mehr in Vergessenheit geräth. Genau genommen aber geht in der Seele nichts verloren. Die Zweckmässigkeit der Vorarbeiten wird bestimmt durch die Zweckmässigkeit der Reproduction. Denn welche Vorstellungen *zugleich* reproducirt werden, diese eben und keine andern, gerathen dadurch in neue und innigere Verbindung. Anmerkung. Hiermit hängen einige von den pädagogischen Hauptbegriffen zusammen. Zuvörderst die Unterscheidung des *analytischen* und *synthetischen Unterrichts.* Jener geschieht durch zweckmässige Reproduction, dieser sorgt dafür, neue Vorstellungen gleich Anfangs in zweckmässiger Verbindung herbeizuführen. Ferner gehört hieher die allgemeine Forderung, dass *Vertiefung* und *Besinnung,* gleich einer geistigen Respiration, stets mit einander abwechseln sollen. Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmungen) ins Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Beides findet statt sowohl beim analytischen, als beim synthetischen Unterrichte. Je vollkommner und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht.“

LYTISCHE Unterricht mehr das *Allgemeine*. — Damit man gleich wisse, ungefähr wenigstens, wovon ich rede, nenne ich Pestalozzi's Buch der Mütter, und die Niemeyer'schen Verstandesübungen.[65] Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Tact darauf, dass er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den bloss darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, *zerlegen*, und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv *vertiefen* müsse, um *Klarheit* und *Lauterkeit* in alle Vorstellungen zu bringen. Das muss nur *durchgeführt* werden.

Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandtheile, die Bestandtheile in Merkmale. Merkmale, Bestandtheile, Sachen, und ganze Umgebungen können der Abstraction unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden. Aber es finden sich in den Sachen nicht bloss gleichzeitige, sondern auch successive Merkmale, — und die *Veränderlichkeit* der Dinge giebt Anlass, *Begebenheiten* in die *Reihen* zu zerlegen, welche in ihnen neben und durch einander laufen. Bei allen diesen Auftrennungen stösst man theils auf das, was nicht getrennt werden *kann*, auf das Gesetzmässige, — für die Speculation, theils auf das, was getrennt werden *soll* oder *nicht soll*, auf das Aesthetische, — für den Geschmack.

Auch den Umgang kann man zerlegen, und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth ver-

---

[65] Pestalozzi's *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren*, 1803, nimmt den menschlichen Körper zum Gegenstande des Unterrichts. Die 10 Uebungen, die angegeben werden, sind die folgenden: 1. Zeigen und Benennen der äussern Theile des Körpers. 2. Lage jedes der Theile. 3. Zusammenhang derselben. 4. Angabe der Theile, welche am Körper einfach, gedoppelt, vierfach u. s. w. da sind. 5. Eigenschaften jedes Theils. 6. Zusammenstellung der Theile, die eine Eigenschaft mit einander gemein haben. 7. Verrichtungen jedes der Theile 8. Das Wesentliche, was zur Besorgung des Körpers gehört. 9. Der Nutzen der Eigenschaften der Körpertheile. 10. Zusammenfassung und Beschreibung der einzelnen Theile. Aehnlich sollten auch andere Gegenstände, die dem Kinde nahe liegen, behandelt werden. Herbart ist gegen die Beschränkung auf den menschlichen Körper *Umriss* § 112; über die mit jenem Unterrichte verbundenen Sprechübungen Pestalozzi's urtheilt Herbart unten Nr. X. — Niemeyer's Verstandesübungen in dessen *Grundsätzen* 8. Aufl. II, S. 63 umfassen Folgendes: I. Erweckung der Aufmerksamkeit und Uebung im Bemerken sinnlicher Gegenstände; hierher: Sinnesübungen. II. Auffassung der Theile und Merkmale. III. Unterhaltung über Ursprung und Gebrauch der Dinge. IV. Vergleichen und Unterscheiden. V. und VI. Erste Begriffe von Ursache und Wirkung und andere Elementarbegriffe (als: wahr, falsch, zufällig, möglich u. s. w.). VII. Classification der Begriffe. VIII. und IX. Uebung der Urtheile an einzelnen Sätzen und Lenkung der Aufmerksamkeit auf Gattungen der Wörter. —

Schon vor Pestalozzi hatten ähnliche Uebungen Rochow und Basedow (*Elementarwerk* im I. Bande) vorgenommen; unter dem Namen des Anschauungsunterrichts haben sie nachmals sorgfältige Pflege gefunden und einzelne Verbesserungen erfahren.

tiefen. Und man *muss* es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, ist allemal aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt; — und aus den Gefühlen *gegen* Andre müssen die Gefühle MIT *ihnen* erst sorgfältig herausgehoben werden, — damit der Egoismus die Theilnahme wenigstens nicht *unbemerkt* erdrücke. — Feinfühlende Frauen verstehen es am besten den Umgang zu zerlegen, mehr theilnehmende Achtsamkeit unter die Kinder zu bringen, und eben dadurch auch die Berührungen zu vervielfältigen, die *Intensität* des Umgangs zu erhöhen. Man sieht es leicht, ob Jemand in frühern Jahren unter solchem weiblichen Einfluss gestanden hat![66] —

Indem nun der analytische Unterricht das Besondre, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen. Denn aus dem Allgemeinen ist das Besondre complicirt. Man erinnere sich allenfalls an die Definitionen *per genus proximum et differentiam specificam;* und bedenke dabei, dass die specifische Differenz, für sich allein genommen, auch ein *genus* ist, in welchem eben so wie in jenem ersten, höhere *genera eingeschlossen sein können,* — sammt den zugehörigen Differenzen, *von deren jeglicher denn abermals das Nämliche gilt!* So wird wohl zu merken sein, wie sich Logik und Combinationslehre berühren, — und warum die Zerlegung dessen, was ein individueller Gesichtskreis combinirt enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist, und dadurch die Empfänglichkeit des Gemüths erweitert für andre neue Auffassungen, worin die schon bekannten Elemente anders und mit andern complicirt vorkommen möchten.[67] Alles das geschieht zwar ursprünglich in uns allen, — und was von selbst geht, damit darf der Lehrer nicht sich und die Kinder aufhalten; aber es geschieht nicht so vollständig und rasch, dass dem Lehrer, (der übrigens seine Subjecte beobachten muss,) nicht Vieles zu thun übrig bliebe.

---

[66] Vgl. *Werke* VII, S. 631. „Feines Gefühl hat seinen Sitz in den Familien und hat dort auch seine Grenzen.“ In den *Briefen über d. Anw. d. Psych. auf Päd.* im 18. Briefe, gedenkt Herbart der „klugen Frauen, welche gewandter sind, um in geselligen Verhältnissen zu merken, zu spüren, zu berüksichtigen, was sich nur kaum verräth und was uns [den Männern] leicht entgeht.“ Vgl. auch oben S. 99.

[67] In den *Hauptpunkten der Logik* 1808, *Werke* I, S. 469 (womit zu vergleichen *Lehrbuch z. Einl. in d. Phil.* § 48. *Werke* I, S. 88) erörtert Herbart den Gegenstand eingehend: „Man denke sich die Begriffe als Complexionen von Merkmalen [S. oben S. 413 Anm. 61]; die Merkmale aber, sofern sie specifische Differenzen bestimmen können, als liegend in mehreren Reihen, so dass die Glieder einer jeden Reihe sich ausschliessen. Heisse eine Reihe p und enthalte die Glieder A, B, C . . . eine andre q, mit den Gliedern α, β, γ, . . . eine dritte r, mit den Gliedern a, b, c, . . . (es könnte noch eine Reihe s u. s. w. hinzukommen); die *Variation* dieser Reihen wird die niedrigsten durch sie bestimmbaren Begriffe ergeben. Sind die Reihen in der Folge der Buchstaben p, q, r, s zur Variation gezogen

Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von *Beurtheilung.* Denn das zu Beurtheilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen; das Einfache ist leichter durchschaut als das Verwickelte. Die Elementarvorstellungen haben mehr Stärke bekommen, und die Zerstreuung durch das Viele und Bunte ist hinweggenommen. Die allgemeinen Urtheile liegen überdas sowohl für künftigen *Gebrauch* als für künftige *Prüfung* bei neuen Gelegenheiten bereit.

Auch die *Association* der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen *Schliessen* alles ankommt, — die *wissenschaftliche Phantasie,* gewinnt sehr durch häufige Analysis des Gegebenen. Denn eben weil die Erfahrung kein System ist, sorgt *sie* am besten für die mannichfaltige Mischung und Anschmelzung unsrer Gedanken, wenn wir sie nur fortdauernd *denkend begleiten.* —

Aber alle Vortheile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang, sammt den daran geknüpften Beschreibungen, hatten geben können. Den Stoff muss die Analysis nehmen, wie sie

---

worden: so wird die Reihe *s* die specifischen Differenzen für Artbegriffe enthalten, deren Gattungsbegriffe durch Variation der Reihen *p, q, r* — höhere Gattungsbegriffe durch *p, q,* — die höchsten durch *p* bestimmt sind. [Wenn das Verbum als Beispiel genommen wird, so ist *p* das *genus verbi,* also A, B, C: *Activum, Passivum, Medium; q* der *Modus,* also *α, β, γ* ... *Indicativ, Conjunctiv, Optativ* etc., *r* das *Tempus,* also a, b, c ... *Praesens, Imperfectum, Perfectum* etc., *s* die *Person,* also 𝔞, 𝔟, 𝔠 ... die erste, zweite, dritte der Einzahl u. s. w.; dann ist z. B. die Form τύπτω bestimmt durch A *α* a 𝔞, die Form ἐτύπτετο durch B *α* b 𝔠 u. s. w. f.] Aber *p, q, r, s* ... lassen sich *versetzen.* Wie viele Versetzungen, so viele Classificationen sind möglich. Die ganzen Classificationen haben zum Theil ganze Reihen an niedrigern Gattungsbegriffen mit einander gemein. Die Menge der Gattungsreihen jeder Höhe in allen Classificationen zusammengenommen, findet man durch *Combination ohne Wiederholungen* der Buchstaben, womit die Reihen benannt sind. — Wären die 4 Reihen *p, q, r, s* gegeben: so erlauben dieselben 24 ganze Classificationen; in allen Classificationen zusammen ist von den niedrigsten Begriffen, deren jeder 4 Merkmale enthält, natürlich nur eine Reihe, — hingegen von den nächst höhern sind 4 Reihen, von den noch höheren 6, von den höchsten wiederum 4 Reihen möglich. [Im obigen Beispiele sind die möglichen Classificationen: *Genus, Modus, Tempus, Person,* — *Genus, Modus, Person, Tempus,* — *Genus, Tempus, Modus, Person,* u. s. w. f. bis *Person, Tempus, Modus, Genus.* — Der niedrigste Begriff ist die einzelne Form, die alle 4 Merkmale enthält, d. h. einem der *Genera,* einem der *Modi,* einem der *Tempora* angehört, in einer *Person* steht; ein nächst höherer Begriff ist z. B. ein bestimmtes *Tempus,* das also 6 Personalformen unter sich begreift, aber wieder einem *Modus* und *Genus* angehört; ein nächst höherer ist z. B. ein bestimmter *Modus,* der *Tempora* und *Personen* unter sich hat, aber unter dem *Genus* steht; der höchste ein *Genus,* das *Modus, Tempus* und *Person* unter sich fasst. Dass aber auch z. B. das *Tempus* als höchster Begriff gefasst werden und die *Activ-, Passiv-, Medialform* desselben und ebenso dessen *Indicativ-, Conjunctiv-, Optativ-form* als dessen Unterarten gefasst werden können, ist leicht zu sehen]. S. auch S. 431 Anm. S. 83.

ihn findet. Auch ist die Wiederholung sinnlicher Eindrücke, wodurch auf einer Seite ein Uebergewicht entsteht, oft mächtiger als die künstlichen Vertiefungen und Verweilungen, wodurch der Lehrer auf andern Seiten entgegenarbeitet. Das Allgemeine ferner, was nur aus *gewissen* Fällen durch Abstraction hervorgehoben ist, erlangt mit Mühe die freie Stellung im Gemüth, wodurch es sich *als* allgemein, und für alle speciellere Verknüpfungen gleich fähig zeigt. Und für Speculation und ästhetische Beurtheilung vermag die Analysis eigentlich nicht mehr, als nur die Punkte, worauf es ankommt, zu entblössen. Dass Erfahrung weder das Theoretisch- noch Aesthetisch-Nothwendige *geben* kann, ist bekannt;[68] es lässt sich also auch durch Zerlegung des Gegebenen nicht *als solches* finden. Auch selbst die analytische Beleuchtung angenommener speculativer und ästhetischer Vorstellungsarten, wiewohl sie das Verkehrte fühlbar machen möchte, erreicht dennoch selten die Stärke des Eindrucks, welcher zur Auslöschung des Früheren nöthig ist, — sie erreicht nie das Genügende, welches dem aufgestörten Gemüth Bedürfniss ist. Widerlegung und Kritik allein richten wenig aus; man muss das *Rechte hinstellen.*

Der SYNTHETISCHE Unterricht, welcher aus eignen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. Freilich, reicher kann er nicht sein, als unsre Wissenschaften, unsre Literatur; aber eben dadurch doch unvergleichbar reicher, als die individuelle Umgebung eines Kindes. Freilich, reicher *wird* er nicht sein, als die Hülfsmittel, welche der Lehrer besitzt, aber die Idee selbst wird die geschicktern Lehrer allmählich schaffen. — Die ganze Mathematik*, mit dem was ihr vorangeht und folgt, — das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neuern, — gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vocabeln und Grammatik, — und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes Benehmen hier verdorben werden kann. Müssten die Elemente nothwendig durch *blosses* Auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die Schulknaben grosse Ursache, gegen alle Erweiterung des synthetischen Unterrichts zu protestiren. Vorsagen, Nachsprechen, Wiederholen, Beispiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich mildernde Hülfen. Für die Musterdreiecke hatte ich vorgeschlagen, sie dem Kinde in der Wiege, an einer Tafel durch

* An die sogenannte analytische Methode der Mathematik darf man hier gar nicht denken. Hier ist keine Rede von der *Manier,* wie die Mathematiker die ihnen *vorgelegten* Aufgaben *lösen* mögen; — das *Hinstellen* und *Zusammenstellen* der Aufgaben, wie es der Lehrer oder das Lehrbuch gut findet, ist allemal Synthesis.

[68] S. oben S. 236 und Anm. 7.

glänzende Nägel bezeichnet, fortdauernd vor Augen zu stellen. Man lachte.[69] Und man lache nur noch mehr! Denn ich stelle in Gedanken neben jene Tafel noch Stäbe und Kugeln mit allerlei Farben überzogen; ich versetze, combinire, und variire sehr fleissig diese Stäbe und späterhin Gewächse und allerlei Spielsachen des Kindes; ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube, und lasse darauf einfache Töne und Intervalle Minutenlang erklingen; ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhythmischen Verhältnisse daran zu beobachten, ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben, Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maasse der Schwere anzugeben; endlich schicke ich's zum Tuchhändler in die Schule, um, so gut als er, die feinere und die gröbere Wolle ausfühlen zu lernen. Ja wer weiss, ob ich nicht gar noch die Wände der Kinderstube mit sehr grossen buntgemalten Buchstabenfiguren auszieren werde? — Allem dem liegt der einfache Gedanke zum Grunde, das plötzliche,[70] mühsame Einprägen, welches man Auswendiglernen nennt, werde entweder nicht nöthig oder sehr leicht sein, wenn die Elemente der Synthesis früh zu Bestandtheilen der täglichen Erfahrung des Kindes gemacht werden; damit sie, so viel möglich, unter dem unvergleichbar grössern Haufen *der* Dinge mit einschleichen mögen, die um die Zeit des Sprechenlernens sammt ihren Benennungen so wunderbar leicht gefasst werden. Aber ich bin nicht der Thor, welcher an dergleichen kleinen Hülfen, die den Unterricht mehr oder weniger erleichtern und beschleunigen mögen, das Heil der Menschheit hängen sieht. —

Zur Sache! — Der synthetische Unterricht hat Zweierlei zu besorgen: er muss die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten. *Veranstalten;* nicht eben durchaus *vollziehen.* Denn das Vollziehen ist endlos; wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen? Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber dass er *vielseitig* daran arbeiten könne: dies muss die Jugendbildung vermitteln. Sie muss also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen.

Die allgemeinste Art der Synthesis ist die *combinatorische.* Sie kommt allenthalben vor, sie trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in Allem, und muss daher am frühesten und am meisten, bis zur vollkommensten Geläufigkeit, geübt werden. Vorzugsweise aber regiert sie im empirischen Fach, wo sie durch nichts gehindert wird, das (logisch) *Mögliche* zu erkennen zu geben, wovon das

---

[69] S. oben S. 150 und die Anmerkungen daselbst.

[70] In den *Briefen* u. s. w. Nr. 16 vergleicht Herbart den Eindruck, den gehäufte Massen des zu Lernenden auf den Schüler machen, mit dem Affect des Schreckens, indem beide auf dem „inneren Zurückfliehen der Gedanken" beruhen.

Zufällig-Wirkliche ein Theil ist, und wohinein es auf mancherlei Weise classificirt werden kann.[71] Von da aus findet sie den Weg in die praktischen Wissenschaften, wo sie die Vermittlerin ist, wenn Reihen von Begriffen auf Reihen eines gegebenen Mannichfaltigen angewendet werden sollen, wie sich eben hier in der Pädagogik bald zeigen wird.* In der Sphäre der Speculation kann sie sehr vermisst werden, wenn sie mangelt; das haben die Mathematiker gefühlt! Doch hier, und eben so in der Sphäre des Geschmacks wird sie verdunkelt durch die eigenthümlichen Arten des Synthesis, welche darin herrschen, und welche theils die unstatthaften Verknüpfungen ausstossen, theils von allem charakterlosen Gedankenspiel das Gemüth entfernen.[72]

Eng verbunden mit den combinatorischen Begriffen sind die *Zahlbegriffe.* Jeder combinatorische Actus constituirt eine *Anzahl* von Elementen der Complexion, die Zahl selbst ist davon das Abstractum.

Eigne Formen der empirischen Synthesis sind bekanntlich die in Raum und Zeit, die geometrischen und rhythmischen. — Hieher gehört das ABC der Anschauung. Es ist SYNTHETISCH, da es von *Elementen* ausgeht; obgleich ihm seine Einrichtung durch die analytische Betrachtung der Gestalten bestimmt wird, die sich in der Natur vorfinden, und die sich darauf müssen zurückführen lassen.

Die eigentlich speculative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-combinatorischen, beruht auf den *Beziehungen.* — Aber die Methode der Beziehungen kennt Niemand; und die Pädagogik hat nicht das Amt, sie vorzulegen.[73] — Es ist auch nicht die Sache der frühern Jahre, sich ernstlich mit der Natur zu entzweien. Auf der andern Seite kann es eben so wenig gestattet sein, den Geist ganz ungeübt im Speculiren zu lassen bis in die Jahre, wo ein ungestümes Verlangen nach Ueberzeugung sich von selbst entwickelt, und trotzig das Erste Beste ergreift, um sich zu befriedigen.[74] Am wenigsten darf diese Vernachlässigung in unsern Zeiten empfohlen werden, wo die Spaltung der Meinungen jeden anficht, und nur dem Leichtsinn oder einer eben so voreiligen als traurigen Resignation erlaubt, nach Wahrheit nicht zu fragen! Vielmehr muss der Erzieher, *ganz ohne Rücksicht auf* SEIN *System, die* GEFAHRLOSESTEN Wege suchen, um die *Fähigkeit* zum Forschen möglichst vorzurüsten, und das *treibende Gefühl,* was von den einzelnen Problemen, — den Elementen der Speculation, — angeregt wird, *vielseitig* zu

* Und was sich vielleicht noch mehr in der Form der *positiven Gesetzgebung* zeigen könnte oder sollte.

[71] S. oben S. 413 Anm. 61 und S. 419 Anm. 67.
[72] S. oben S. 276.
[73] S. oben S. 275 Anm. 9 und 361 Anm. 27.
[74] S. oben S. 247 Anm. 1.

erwecken, damit der junge Denker nicht glauben könne, bald am Ende zu sein.[75] Das *sicherste* ist ohne Zweifel das mathematische Studium; leider ist dies zu sehr in ein Spiel mit Hülfslinien und Formeln ausgeartet! Man führe es so viel möglich auf das Durchdenken der *Begriffe selbst* zurück.[76] Auch die Logik ist zu brauchen; nur verspreche man sich nicht zu viel davon. Unter den Problemen der philosophischen Speculation ziehe man diejenigen am weitesten hervor, welche an Mathematik, Physik, Chemie hängen; auch in denen, welche Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, *kann* der jugendliche Geist unter einer geschickten Führung zu seinem grossen Vortheil mannichfaltig umhergewendet werden. Viel Discretion aber fordert Alles, was sich der Religion nähert. — So lange als möglich erhalte man das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken: *Vorsehung* hängen soll, ungestört! Aber alle Religion hat eine Neigung, selbst in die Speculation hineinzugreifen und sich in vornehmen Dogmen auszubreiten. Bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüth unterlässt diese Neigung gewiss nicht, sich zu regen. Alsdann ist es Zeit, ein ernstes Wort zu reden: von den vergeblichen Versuchen so vieler *reifen Männer* aller Zeiten, hier feste LEHRSÄTZE zu finden; von der Nothwendigkeit, für diese Gegenstände erst das *Ende* aller speculativen Vorübungen zu *erwarten;* von der Unmöglichkeit, sich ein verlornes religiöses GEFÜHL plötzlich mit der speculativen Ueberzeugung zurückzugeben; von der Einstimmung der uns umgebenden *Naturordnung* in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen, und wodurch Religion auf dem Boden der Theilnahme fest gewurzelt ist. — Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern; *er* DARF *in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen;* und, wenigstens unter Protestanten, kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, dass er dürfte. —

Die Theorie des *Geschmacks* liegt zwar zu sehr im Dunkeln, als dass man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Aesthetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Aber dahin wird man sich leicht vereinigen, dass nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen der ästhetische Werth liege; dass nicht in dem Wahrgenommenen, sondern in der Art, wahrzunehmen, der Geschmack begründet sei. Unsre Stimmung ist für nichts so leicht verdorben, als für das Schöne. Und auch dem klaren Auge des Kindes ist das Schöne nicht klar, wiewohl es uns scheinen möchte, als brauche es nur *gesehen* zu werden. Das unbefangene Auge nun sieht gewiss die Masse, es fasst gewiss Alles,

[75] S. oben S. 250 f.
[76] S. oben S. 137 und Anm. 14 daselbst.

was zu fassen vorliegt, — aber es *rückt sich nicht die Verhältnisse zusammen,* wie der gebildete Mensch in seinen besten Stunden es am liebsten und leichtesten vollbringt. — Der Geschmack wohnt meistens bei der *Phantasie,* wiewohl er von ihr ganz verschieden ist. Es ist leicht zu begreifen, welche Hülfe sie ihm leisten könne. In dem Hin- und Herrücken der Bilder nämlich verändern sich die Verhältnisse; und unter den vielen Verhältnissen finden sich auch die, welche durch ihren Effect die Aufmerksamkeit fesseln und um sich her andre Bilder gruppiren. So geräth der Geist ins Dichten. — Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen. Man wird den Inhalt eines classischen Schauspiels zuerst erzählen, — nicht die Folge der Scenen, sondern die Begebenheit; man wird die Verhältnisse, die Situationen der Begebenheit abzugewinnen suchen, man wird sie so und anders zusammenfügen und hie und da ausmalen, — endlich wird der Dichter ausführen, was uns zu schwer fallen würde. Einzelne Momente der Begebenheit wird man vielleicht verkörpert zu idealisiren suchen, — und es wird sich ein Gemälde, ein Bildwerk finden, was uns die Gruppe hinstellt.[77] — Mit der Musik geht Alles sicherer; die Grundverhältnisse sammt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbass-Lehrers, der nur kein Pedant sein muss. —

Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die *Theilnahme* synthetisch bilden soll, — durch den also *das Herz gross und voll werden müsste,* SELBST DA, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein *ausge-*

[77] Der Rec. der *Allg. Lit. Ztg.* macht hier die Bemerkung: „Rec. fand bei dieser Stelle Anstoss. Das Schöne entsteht nicht synthetisch in der Phantasie — das thuts nur bei dem nachschmeckenden Kritiker; — sondern es ist mit einmal da. Stärker wird der Zögling ergriffen vom Dichter selbst, als vom Vorerzählen des Pädagogen. Zündet aber der Dichter nicht in seinem Gemüthe, dann auch nicht der Vorerzähler.“ Dabei wird übersehen, dass im Texte vom Unterricht in der Aesthetik die Rede ist, nicht von dem Genusse der Kunstwerke. Herbart bemerkt in der ersten Ausgabe des *Lehrb. zur Einl. in die Phil.* § 74 Anm. *Werke* I, S. 343: „Die ästhetischen Geschmacksurtheile . . . . . muss man *erzeugen,* indem man auf *bestimmt vorgelegte* Verhältnisse sein Augenmerk richtet. Hierbei wird nun Niemand erwärmt, ergriffen, begeistert werden — wie man das gleichsam als ein Recht zu fordern pflegt, wo von Aesthetik die Rede ist. Diese Erwärmung bleibt vielmehr den Kunstwerken eigenthümlich, welche aus tausend unsichtbaren Quellen auf einmal das Schöne hervorgehen lassen, und dadurch Tausende von ästhetischen Urtheilen, deren keins zur Reife kommt, in ein unbestimmtes Gefühl verschmelzen, wovon man hintennach durch jene Kritik des Geschmacks sich vergeblich eine genaue Rechenschaft zu geben sucht.“ — Eine Probe des Aufbaues eines Kunstwerkes aus seinen Elementen findet man a. a. O. S. 161.

zeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings an einander, — zu Hülfe kommen möchte. — Wo haben wir einen solchen Unterricht? Wer muss nicht bekennen, dass die gewöhnliche Studirart es darauf anzulegen scheint, das Gemüth unter der Masse zu beugen? und durch den *Ernst* der *Wissenschaft*, ja selbst der gepriesenen KUNST, zu erkälten? uns von Menschen zu entfremden? von den *einzelnen, wirklichen* Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden; welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Speculation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen; für welche aus Theilnahme zu arbeiten gleichwohl unsre schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demüthigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen? —

Man hat das combinatorische Gerüste der Geschichte, — diese Complexionenreihe von Namen aus verschiedenen Gegenden, welche am chronologischen Faden abläuft, auf Tabellen gebracht, um sie dem Gedächtniss einzuprägen. Man hat den Sprachstudien und der Alterthumskunde das Verstandübende abzugewinnen gesucht; man hat die alten Dichter als Muster aller Kunst wieder hervorgehoben. Alles vortrefflich! Man hat endlich die Geschichte der *Menschheit* als eine grosse Entwickelung ins Auge fassen wollen, mit allerlei hineingetragenen Ideen; — da wandte man wieder den Blick; und nicht ohne Grund, denn freilich als SCHAUSPIEL ist das Ganze *kein Ganzes,* nicht sehr erhebend, und wenig genügend.[78] — Musste man über dem Allen denn vergessen, dass hier *allenthalben von Menschen* die Rede ist, denen Theilnahme gebührt, denen man nur theilnehmende Zuschauer zuführen darf, — und dass diese Theilnahme *gerade denjenigen am natürlichsten ist,* welche noch nicht, mit uns, in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen, — und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist! Vermochte nicht die KINDLICHKEIT, dieses allgemeine Eigenthum aller ältern griechischen Schriftsteller, das vornehm gelehrte Gefühl niederzubeugen, womit man sich zu ihnen setzte, — oder vielmehr, hatte man so wenig SELBSTGEFÜHL, nicht zu merken, dass hier sich zwar wohl eine Jugend darstellt, *wie wir sie hätten durchleben sollen,* aber keinesweges ein Mannesalter, *in das wir jetzt noch zurückkehren dürften?*[79]

Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, dass etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; — vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsre jüngern Brüder von

---

[78] Die Stelle bezieht sich auf Fichte's *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters,* s. oben S. 401 Anm. 49 und die Verweisungen daselbst.

[79] S. oben S. 43 und 77.

vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter gerade aus in die Zukunft gehen können, mit eignen Schritten, ohne entlehnte Stelzen.

Sollen sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, — sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die *Ihrigen* von früh auf erkannt haben. —

Dann sind wir über den *Gegenstand* der Theilnahme nicht verlegen. Ob wir dabei synthetisch, elementarisch zu Werke gehen?

Zuvörderst, man wird der Theilnahme ihre Elemente nicht *zuzählen*, man wird dieselben nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinandersetzen wollen. — Hier bedarf es einer erwärmten Temperatur des Gemüths; — nicht zu Zeiten einer augenblicklichen Erhitzung durch ein aufflackerndes Flämmchen, — sondern für immer durch einen Stoff, der eine sehr gelinde Wärme beharrlich entwickelt.

Ferner, Theilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmählich fortschreitende Theilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande der Menschen, und schreiten mit ihm fort. Was *wir* in der Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten politischen und Culturverhältnissen von Europa. Soll die Theilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewusstsein, so dass das Ganze wisse, was es verlange, — so muss sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich *rein genug ausdrückte,* und sich genug *ausbreitete* durch den *Umfang der mannichfaltigen Gemüthsbewegungen,* die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltner sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müsste. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Documente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht; — das Uebrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen.

Endlich, die Theilnahme würde sich zwar am meisten elementarisch, und am vollkommensten frei von Sprüngen entwickeln im Umgange der Kinder unter einander. Aber eben dieser ihr Umgang — richtet sich nach den Beiträgen, die jedes dazu giebt, die Beiträge nach den Beschäftigungen und Aussichten eines jeden, die Beschäftigungen und Aussichten, — wenn man sie nicht roh aufwachsen lässt, ohne Zweifel nach dem Stoff, den man ihren Gemüthern zu verarbeiten giebt. Unleugbar ist der Umgang der Knaben und Jünglinge gänzlich verschieden nach der Leitung, die sie erhalten. Macht diese Leitung *Sprünge:* — so haben sie Mühe zu folgen; sie folgen ungern, sie ziehen sich in ihre kindlichen Spiele und Umtriebe zurück; sie bestärken sich darin gegenseitig durch ihren Umgang. Irgend einmal aber *müssen* sie hervor in die

Gesellschaft, in die Welt. Was Wunder, wenn sie sich auch da noch gemeinschaftlich stemmen, wenn sie, die ohne Theilnahme wie unter Fremde treten, desto unbiegsamer mit einander in ihrer Kleinlichkeit beharren, — was Wunder, wenn die Gesellschaft selbst am Ende sich aus einem lockern Haufen kleiner Partien zusammensetzt, deren jede sich gern für sich amüsirt, und als Mittel dazu ihre Verhältnisse mit dem Ganzen braucht, wie sie kann. —

Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen euch kleine Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den grossen Kindern, den Heroen ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich unter einander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es. — Die Alten wussten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer, sondern als Knaben. Er war der allgemeine Jugendbildner; und seine Zöglinge machen ihm keine Schande. Er konnte freilich nicht *Alles;* — und *Alles* werden wir ihm auch nicht anvertrauen. —

Denkt euch einen *europäischen* Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsre Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es.

Man sage nicht, wir Deutschen seien ohnedas zu sehr weltbürgerlich gestimmt. ZU WENIG PATRIOTISCH; das, leider! ist WAHR; aber muss ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aussöhnen?[80] —

---

[80] Eine Andeutung über Aussöhnung der Ansprüche der Nation und der Menschheit geben zwei Aphorismen der „ältesten Hefte", bei Hartenstein, *Werke* XI, S. 431:

„*Bürgersinn* war einst der einzige Zweck der Pädagogik, und damals hatte sie mehr Ansehn und mehr Energie wie jetzt, da dieser Zweck gewöhnlich vergessen wird. Für die Maschinerie *unserer* Staaten die Jugend zu bilden, wäre übrigens eine Anmuthung an die Kunst, die sie höflich ablehnen würde. Einen guten Cameralisten, Rechtsgelehrten, Officier zu liefern, kann unmöglich ihr Stolz sein. Genug dass sie es leiden muss, dass ihre Zöglinge künftig so eng eingeschnürt werden. Verlangt aber der Staat muthige Krieger und einsichtsvolle Führer, verlangt er kluge Geschäftsmänner und unbestechliche Richter, verlangt er Bürger, die einer billigen Regierung redlich folgen und sie gern unterstützen, die zu *gut* sind, um nicht ihr Vaterland zu unterstützen, und zu einsichtsvoll, um nicht den Dünkel der Revolutionäre zu verachten, so braucht er nur durch wahres Verdienst sich selbst zu ehren, und die *Menschen* welche die Kunst erzogen hat, werden den Beruf, *Bürger* zu werden, in jedem Sinne empfinden; es wird ihnen nicht hart sein, zu gehorchen, es wird ihnen die angenehmste Pflicht sein, alle redliche und kluge Fürsorge des Staats mit voller Dankbarkeit zu erkennen."

„Europäischer Patriotismus ist vom Weltbürgersinn noch verschieden. Dieser lebt bloss in Ideen, jener haftet am Wirklichen und an *allem* dem Wirklichen, was wir kennen." — Ueber Patrioten und Weltbürger vgl. auch *Allg. prakt. Phil.*, *Werke* VIII, S. 161.

Kehren wir zu den Alten! — Dichter, Philosophen, Geschichtsschreiber fallen uns hier in Eine Reihe, sofern sie sämmtlich menschliche Natur an menschliche Herzen legen. — Das homerische Epos, der platonische Dialog sind nicht *zuerst* Werke der Kunst und Bücher der Weisheit; sie stellen vor allem Personen dar und Gesinnungen, für diese zuerst heischen sie eine freundliche Aufnahme. — Schlimm für uns, dass die Fremdlinge, die man uns empfiehlt, Griechisch reden! Das macht uns die gute Aufnahme schwer; wir müssen den Dollmetscher brauchen; wir müssen allmählich die Sprache selbst lernen. Allmählich! Es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich. Es ist uns jetzt am Gebrauch gelegen, um so mehr, da die Dollmetscher selbst nicht eben das verständlichste Deutsch reden. Künftig, bei guter Musse, werden wir die Feinheiten der Sprache, und durch sie die Kunst der Dichtung zu erreichen suchen; jetzt zuerst bleibt uns Beides gleich fern; die Fabel soll uns NUR *unterhalten,* die Personen aber sollen uns *interessiren.* Zu dem Ende bedarf es allerdings einer gewissen philologischen Geschicklichkeit des Lehrers, gerade damit er dem grammatischen Unterricht die engsten möglichen Schranken setzen, *innerhalb* derselben aber das Begonnene *mit strengster Consequenz* durchführen könne. Jedoch diese Geschicklichkeit muss hier durchaus nichts weiter als den Ruhm *guter* DIENSTE erwerben wollen. Dass Homer die ältesten bekannten Formen der griechischen Sprache darstelle, dass die Construction äusserst einfach und leicht, dass der antiquarische Gewinn für alle weitern Fortschritte in der Literatur entscheidend sei, diese Bemerkungen sind wahr; aber hier haben sie kein Gewicht. Möchte die Schwierigkeit doppelt und der gelehrte Gewinn halb so gross sein; die vorigen Gründe würden in ihrer unvergleichbaren Stärke beharren. Aber es kommt darauf an, mit welchem *Gemüth* man sie auffasst. —

Dreierlei ist zu thun, um diesen speciellen Theil der Erziehungskunst auszuarbeiten. Man muss die *Auswahl* bestimmen; — hauptsächlich aus Homer, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch; aus Sophokles und Euripides, und aus Plato; wie auch aus den Römern, die, sobald sie vorbereitet sind, sich anschliessen müssen.[81] Man hat zweitens die *Lehrart* genau zu bezeichnen; — und *drittens* bedarf es gewisser Hülfsschriften für Alles, was als begleitende Er-

[81] Homer, Herodot, Plato, Xenophon und Sophokles werden schon in dem dritten Berichte oben S. 43 genannt; im vierten S. 55 ausserdem noch Plutarch, das neue Testament, und von den Römern Livius, Cicero, Tacitus. An unserer Stelle ist Thucycides hinzugekommen. Das neue Testament ist nicht ausdrücklich genannt; dass sein Studium dem der griechischen Schriftsteller folgen sollte, wird in Buch III, Cap. 6 II, bemerkt, welche Stelle überhaupt zu vergleichen ist. Im Folgenden wird die Ilias, wie oben S. 291*, für den früheren Unterricht verworfen; den Versuch, sie zu lesen, machte Herbart nach oben S. 60. Ueber Xenophon oben S. 13 Anm. 6 daselbst, und *Werke* XII, S. 122.



zählung und Betrachtung vortheilhaft nebenher gehen könnte. Ohne dabei zu verweilen, erinnere ich nur, dass von Homer nicht füglich die rohere Ilias, aber die ganze Odyssee, mit Auslassung einer einzigen längern Stelle im achten Buche, (über einzelne Ausdrücke schlüpft man leisen Fusses hinweg), von Sophokles ziemlich früh der Philoktet, von Xenophon die historischen Schriften, (*nicht aber* die wahrhaft *unmoralischen* Memorabilien, die ihren Credit der Glückseligkeitslehre verdanken,) — von Plato schon im spätern Knabenalter, nach ein paar leichten Dialogen, die Republik gelesen werden kann. Diese letztre ist dem *erwachenden* Interesse für die grössere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie eben so wenig, als Homer einem *Jünglinge,* der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft! Plato *der Ideenlehrer* und Homer *der Dichter* bleiben allerdings dem *reifern* Alter; aber verdienen etwa diese Schriftsteller nicht, *zweimal* gelesen zu werden? Hat etwa der Jugendlehrer nicht das Verweilen und das Ueberweggleiten in seiner Hand? —

Genug über den synthetischen Unterricht im allgemeinen! Er wird früh anfangen müssen, und sein Ende ist nicht zu finden. Fühlbar aber wird er machen, dass Eltern und Jünglinge den Termin der Bildungsjahre weiter als nach heutiger Sitte hinausrücken müssen; — denn sie werden wohl nicht die kostbaren Früchte einer langen Mühe halbreif dem Zufalle preisgeben wollen. Für die Meisten wäre eben das ein Grund, nicht anzufangen; aber es giebt deren, die das Beste wollen, wenn es nur zu finden ist.

Wird aber ein Erzieher zu spät gerufen, und findet er nicht etwa auch eine verspätete Kindlichkeit unverdorben vor (welches sich selten einmal trifft): so lasse er die Griechen; so traue er überhaupt mehr dem analytischen Unterricht! Nur dass er alsdann nicht auf einmal die angehäuften *grossen* Massen in die *kleinsten* Theile zerlegen wolle; vielmehr müssen die Vertiefungen Anfangs partienweise umhergehen, dann, bei fortgesetztem Gespräch, (zu welchem allenfalls aus dem schon vorhandenen Gesichtskreise gewählte Bücher, die man gemeinschaftlich liest, ungezwungen veranlassen mögen,) muss, unter beständigem Tasten nach den beweglichen Stellen des Gemüths, eine Partie nach der andern ihre kleinern Glieder hergeben, damit man nicht sowohl corrigire, als vielmehr nur den Menschen seines Vorraths inne werden lasse. Ist er nun sich selbst ein Gegenstand der Betrachtung geworden, so wird es sich zeigen, wie er sich gefalle? wie viel Kraft er besitze? wo und wie man ihm noch synthetisch Hülfe leisten könne?[82]

Dem bloss-darstellenden Unterricht werden wir, wie oben be-

[82] Die charakterisirte Verfahrungsweise ist die, welche Herbart Ludwig gegenüber beobachtet hat. Vgl. oben S. 14. 20. 22f. 51. 54.

merkt, statt aller Regel die Munterkeit und den Beobachtungsgeist des Lehrers wünschen müssen. Auf den analytischen und synthetischen Unterricht sollten die im vorigen Capitel entwickelten Begriffe combinatorisch angewendet werden.[83] Man erinnere sich, dass hier nur eine Skizze versprochen ist; und man erwarte nicht die FEINERE ARTICULATION des Unterrichts in den engen Fächern einer Tabelle.

---

[83] Die Richtungen des Interesse geben die Hauptabtheilungen; die drei ersten (Empirie, Speculation, Geschmack) gliedern sich nach den Begriffen: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren; die drei letzten (Theilnahme an Menschen, für Gesellschaft und Religion) nach den Begriffen: anschaulich, continuirlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend; s. oben S. 408. Auf diese Weise entstehen, da die Eintheilungen gleicherweise beim analytischen, wie beim synthetischen Unterrichte eintreten, 48 Glieder, gleichsam *articuli* des Unterrichts. Vgl. des Herausg. Aufsatz *Ueber die Dunkelheit d. allg. Päd. Hrb. Jahrbuch d. V. f. w. P.* 1873.

II. Analytischer Gang

Empirie.

Das *Zeigen,* Benennen, Betasten- und Bewegen-Lassen der Dinge geht Allem voran. — Es zieht sich von dem Ganzen immer mehr in die Theile, und in die Theile der Theile. Man *associirt* die Theile, indem man ihre Lage unter einander bestimmt. Man zerlegt Sachen in ihre Merkmale, und associirt die Merkmale durch Vergleichungen. — Ist das Mannichfaltige eines Erfahrungskreises auf diese Weise einzeln hinreichend bearbeitet: so zerlegt man die Ereignisse, welche beim Zusammenstoss des Verschiedenen entstehen, in die Veränderungen, die jedes Einzelne leidet. Man entwickelt den Gebrauch, welchen der *Mensch* von den *Dingen* macht. Die Begriffe von Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, welche nicht hieher gehören, können füglich dabei vermieden werden; die Empirie

Speculation.

Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises stösst allenthalben auf Andeutungen eines gesetzmässigen Zusammenhangs der Natur der Dinge, auf Andeutungen von Causalverhältnissen. Ohne Frage, ob diese Andeutungen objectiv gültig, ob sie transscendent oder immanent zu erklären seien: liegt der Jugendbildung daran, dass sie aufgefasst werden, wie sie vorkommen; dass wie mit den Blicken des Physikers oder des pragmatischen Historikers (nicht des fatalistischen Raisonneurs) der Consequenz der Natur in allem Verlauf der Begebenheiten nachgespürt werde. — Die ersten Schritte macht ein *Zeigen,* ein *Hervorziehen* des Zusammenhangs von Mittel und Zweck, wie von Ursache und Wirkung. Hiebei muss sich das Verhältniss der Bedingtheit und Abhängigkeit durch *veränderte Versuche mit verändertem Resultat* verrathen; wie wenn man eine Maschine langsamer und schneller dreht, und hier und dort eingreift, um zu sehen,

Geschmack.

Das Aesthetische — (unter welchem Namen ich das Schöne, das Erhabene, das Lächerliche, sammt den Nüancen und Gegentheilen davon, zusammenfasse) — entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse, wie andre Massen. Zuerst ist das Bunte, das Contrastirende, das Bewegte für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen, und trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen Stimmung: dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen *beschäftigen* könne. Man *zeige* also zuerst auf das Schöne, indem man es *heraushebt* aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden. Alsdann fange man an, es zu zerlegen; nämlich in *solche* Partien, deren jede für sich noch einen Werth für den Geschmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachsenen Strauch vor sich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abschneiden, davon eben so ein

des Unterrichts.

Theilnahme an Menschen.

Die Zerlegung des Umgangs zur Erweckung der Theilnahme an einzelnen Menschen hat zur Hauptidee: Zurückführung der Gesinnungen, — der minder guten wie der bessern, — auf *natürliche* Regungen, deren MÖGLICHKEIT *jeder in seinem eignen Bewusstsein antreffen,* mit denen er demnach auch *sympathisiren* könne. Aber wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eignen voraus. Demnach zerlege man die jugendliche Seele sich selber; sie entdecke in sich den Typus menschlicher Gemüthsbewegungen. Auch den *Ausdruck* muss sie deuten lernen, wodurch menschliches

Theilnahme für Gesellschaft.

Betrachtungen über die Convenienzen des Umgangs und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Nothwendigkeit, dass Menschen sich unter einander schicken und helfen. Auf diese Nothwendigkeit gestützt, erkläre der Unterricht die Formen der gesellschaftlichen Subordination und Coordination. Um hier *anschaulich* zu sein, ergreife er vor Allem das nächste Beispiel, den Zögling selbst; diesen stelle man in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz, und lasse ihn die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden. Indem die Theilnahme dies Gefühl in die Auffassung der gegenseitigen Abhängigkeit Aller hin-

Religion.

Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen ist das wesentliche Naturprincip aller Religion. — Man lasse *hinschauen,* wo Menschen das Gefühl ihrer Grenzen äussern; man deute jeden Uebermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. Der Cultus werde als ein lautes Bekenntniss der Demuth dargestellt; Vernachlässigung des Cultus hingegen führe, — wohin sie wirklich führt, — auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe wendet. *Continuirliche* Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideu-

Empirie.

hat es nur mit der Folge der Begebenheiten, mit dem Verlauf ihrer Reihen zu thun. — Gegenstand dieser Zerlegungen ist in den frühern Jahren auf der einen Seite der menschliche Körper (auch unter den *äussern* Gegenständen der wichtigste, denn man fühlt nicht bloss den eignen, man sieht auch die Körper andrer Menschen); auf der andern Seite die Summe der Dinge umher, Hausgeräth, Pflanzen, Thiere u. s. w. Mit dem menschlichen Körper hängt menschliches Thun und Leiden zusammen, nebst den nächsten und einfachsten Verhältnissen der Menschen unter einander. — Hier greift der darstellende Unterricht ein; er erweitert die Kenntniss der Natur und des Menschen durch die ersten Anfänge von Länder- und Völkerkunde. Da-

Speculation.

welche Räder folgen und welche nicht. Dazu muss man das Resultat in der Gewalt haben; und es muss die Aufmerksamkeit anziehen, also nicht zu gemein noch zu betäubend sein. — Man *associire* die *vorher* einzeln dargestellten Versuche, und zeige sie associirt: als den Pendel mit dem Räderwerk in der Uhr, die mechanisch erregte Wärme mit der Explosion des Pulvers beim Schiessgewehr; die Expansion der Dämpfe mit der Contraction durch Kälte bei der Dampfmaschine u. s. w. Man sehe dabei nach, wo jedes bleibt, was aus jedem wird; man vergesse nicht die *Rückstände;* man betrachte die GESAMMTHEIT DER FOLGEN, oder bemerke den Punkt, wo ihr Verlauf sich der Beobachtung entzieht. — Aber auch wie *Menschen* auf einander rechnen, und in ihren Arbeiten einander voraussetzen oder stören, im *Hause,* in der *Oekonomie,* in den *Gewerben,* im *Staate,* — associirt wieder mit dem todten Mechanismus der dienenden oder schadenden Naturkräfte, — dies

Geschmack.

Blatt, und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der sich ebenfalls die Blätter ablösen und einzeln vorlegen lassen. Falsche Zerlegungen — z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt, muss der Zögling beachten und rügen. So muss das einfachste Schöne, — es muss die Articulation des zusammengesetzten, — es muss bei der Wiedervereinigung das neue Schöne der entstehenden Umrisse einzeln gefasst und *associirt* werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diction, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung habe stets den *Schein einer Hülfe zur Synthesis,* denn dahin strebt das auffassende Gemüth; man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen. Auch fange man nicht mit zu grossen Gegenständen an; das Einfachere ergiebt klärere Geschmacksurtheile. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgange, im An-

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Gefühl sich zu Tage legt; zunächst den unwillkürlichen; aber allmählich auch das Maass und Gewicht der conventionellen Bezeichnung. Es muss sich daran eine Sorgfalt knüpfen, sich im eignen Betragen Andern immer deutlich darzustellen, Missverständnisse und unvorsichtige Kränkungen zu verhüten. — Diese Anfänge einer *dem innern Sinn anschaulichen* Psychologie müssen sich mit dem Umgange, mit der Kenntniss der Menschen *continuirlich* erweitern und das Gemüth mehr und mehr beschäftigen. Es muss daraus immer mehr jede menschliche Erscheinung *erklärlich* werden, jeder

Theilnahme für Gesellschaft.

überträgt, und indem der *continuirliche* Umlauf der gesellschaftlichen Bewegung, sammt allem Schwanken vorwärts und rückwärts, immer klärer erkannt, immer erwartungsvoller durchblickt wird: muss die ALLGEMEINE ORDNUNG dem Knaben theuer werden, und unverletzlich, und werth der Aufopferungen, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. *Erhebt* sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter: dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an *Vaterlandsvertheidigung* das Gemüth zu heben bei dem Blick auf das MILITÄR, — dies glänzende Schauspiel des Staats, das, von früh auf, die Augen der Jugend so lebhaft beschäftigt, und leicht der Erziehung nachtheilig wird, wenn

Religion.

tigen Werth der Güter, das Verhältniss zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Möglichkeit der Frugalität, die Ruhe dessen, der wenig braucht, — die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfniss entgegenkommt, den Fleiss möglich macht, und im *Ganzen* belohnt, wie wohl sie verbietet, an dessen einzelnen Erfolgen zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines *teleologisches Suchen*, das aber in der Sphäre der Natur bleiben, und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muss.

Ueberhaupt soll der Geist FEIERN in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen soll er hierher zur Ruhe kehren. Aber für das *Hohe* der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit Vielen, die

Analytischer

Empirie.

raus wird allmählich Geographie und Naturgeschichte, wobei immer Zeigen und Associiren dem *Lehren* vorausgeht. Daneben geht die empirische Menschenbeobachtung aus der nahen Umgebung leise fort. — Analytische Uebungen in der Muttersprache müssen durch den ganzen Umfang derselben angestellt werden, um der Orthographie, dem Styl, und der allgemeinen Grammatik vorzuarbeiten; und selbst um Begriffe vorläufig zu scheiden. — Was gezeigt und associirt ist, bekommt durch bestimmt zusammenstellende Recapitulation die *Lehrform;* und wo es sich frägt, welche Stelle in der Lehrform, — etwa in der Classification, diesem oder jenem gebühre, da wird eine Spur des *Philosophirens* eintreten.

Speculation.

Alles muss, wo es sich in der Erfahrung oder im beschreibenden Unterricht findet, sorgfältigst ausgezeichnet, der ruhig verweilenden und hin und her prüfenden Beschauung hingelegt, keinesweges aber dem flüchtigen Ansehn, dem Staunen, dem Schreck, oder auch selbst einer voreiligen Andacht preisgegeben werden. — Grenzscheidungen unter Begriffen, Suchen nach Definitionen, — Entwickelung der eignen Gedanken können sich später damit vereinigen. — Das *Lehren* und *Philosophiren* gehört hier der Physik und endlich den speculativen Systemen.

Geschmack.

stande, im Ausdrucke, zeige man auf das Schickliche, und *verlange es in so weit* von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen. Dies wird so viel besser gehen, je weiter alle aufgedrungene Ziererei entfernt blieb, und je reinere Stimmung man im Allgemeinen zu erhalten weiss. — Das *Lehren* ästhetischer Zerlegungen nach Kunstregeln, und das *Philosophiren* darüber ist meistens misslich.

III. Synthetischer Gang

Vorerin-

Der synthetische Unterricht giebt eine Menge neuer Vorstellungen, und hat sie zu verarbeiten. Er beobachte beständig, ob er auch das Gemüth *zu sehr erfüllt,* oder *zu leer lässt;* man wird hier nicht bloss die Fähigkeiten, sondern auch die Disposition zu verschiedenen Stunden sehr verschieden finden, und sich darnach richten müssen. Ferner wirke Regierung und Zucht, vor Allem aber die *eigne, ganz der Sache gegenwärtige Sammlung des Lehrers* dahin, dass ein Streben rege sei, gleich im ERSTEN Augenblick GANZ und RECHT zu fassen, reinlich und sauber Alles aufzunehmen. Endlich *hüte* man sich, *auf neugelegtem Grund* ZU RASCH *fortzubauen.*

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Widerwille, als gegen fremdartige Wesen, immer unmöglicher, die Anschliessung an alles Menschliche immer inniger werden. — Aber selbst dazu gehört: dass, wie in einem verklärenden Spiegel, jeder menschliche Zug erkennbarer, also vollendeter in seiner Art, minder verwischt als im *gemeinen* Leben, — einer poëtischen *Erhöhung angenähert,* — in dem nachahmenden, allein nicht fortgerissenen — Gemüthe sich darstelle: — ohne gleichwohl ins Fabelähnliche, über das *Wirkliche* und folglich auch *über die Theilnahme selbst* hinaus zu treten. Classische Dichter machen das verständlich.

Theilnahme für Gesellschaft.

nicht der Unterricht den Aufreizungen des wilden Ungestüms und der Eitelkeit hinreichende Gegengewichte giebt. — Allem Glanz, den dieses und andre Institute des Staats von sich werfen, setze der Unterricht die stete Erinnerung entgegen an die *wirkliche Kraft,* welche der *brave Mann* zu seinem Posten mitbringen, — und an die *wirklichen Schranken,* in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muss.

Religion.

Kirche, willkommen. Nur bleibe er auch hier *nüchtern* genug, um *phantastische* und *mystische* Gaukeleien, vollends Affectationen des Mysticismus, als tief unter der Würde des Gegenstandes zu verschmähen.

Anmerkung. Zur Nahrung der Theilnahme im Knabenalter hat der darstellende Unterricht *historische Erzählungen,* — lebhafte biographische Schilderungen von Menschen und Menschenhaufen. Nur Nichts von neuerer Politik!

des Unterrichts.

-nerung.

Was heute klar wurde, ist morgen wieder dunkel, und wer sich an das Einzelne noch mühsam besinnt, kann es nicht compliciren und anwenden. Was nun die Elemente betrifft, so sorge man wo möglich, dass sie lange vor dem Gebrauch bereit liegen; auch baue man immer mit etwas *breitem* Grunde, damit hie und dort zu thun sei, und Abwechselung entstehe. Was aber die Complication anlangt, so ist es sehr wichtig, mit deren Formen, sofern es sein kann, das Gemüth besonders zu beschäftigen, damit es die Wege der Verknüpfung voraussehe und selbst suche.

Synthetischer

Empirie.

Man *zeige* schon sehr früh an unzähligen *Beispielen* die *combinatorischen* Operationen, am meisten das Variiren, welches wohl am öftersten gebraucht wird. Ganz unabhängig davon zeige man auch die *Reihen* der Merkmale sinnlicher Dinge, dergleichen man z. B. in Lehrbüchern der Mineralogie bemerkt findet; als die Reihen der Farben, Grade der Schwere, Härte, u. s. w. Hieher gehören auch die räumlichen Formen. Zuerst Viereck und Kreis, als welche sich am öftersten an den umgebenden Geräthen ohne Zerlegung darbieten. Dann Winkel. Dabei nutze man die Zeiger der Uhr; die Eröffnungen der Thüren und Fenster u. s. w. Winkel von 90°, 45°, 30°, 60°, müssen zuerst ausgezeichnet werden. Geläufigkeit darin setzt mein ABC der Anschauung voraus, welches hier seinen Platz hat. — Statt aller Beispiele über das combinatorische Construiren der Dinge aus den Reihen der Merkmale, welchem ein freies *Associiren* dieser Reihen vorangehen muss, oder über die, auf den combinatorisch gelegten Grund zurückgehende Analysis gegebener Dinge, (welche dahin gehört, wo *viele* denkbare

Speculation.

Das Auffinden der *Beziehungen*, oder die Synthesis *a priori*, setzt in allen Fällen von Bedeutung, vorher gefühlte Schwierigkeiten, — Vertiefung in speculative Probleme voraus. Der *reelle Boden dieser Probleme* aber ist die Erfahrung, die äussere und innere; — ihn sollte eigentlich die Jugendbildung als solchen in Besitz nehmen, so breit er ist. Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises führt auf Reihen von Causalitäten, deren Anfang nicht zu finden ist, weder in der Weite noch in der Tiefe der Welt und des Bewusstseins. Die physikalischen Naturkenntnisse führen auf eine Menge von *Hypothesen*, aus denen synthetisch in die Natur zurückzugehen man gewöhnlich nicht ohne Anstoss versucht. Man *zeige* diese Hypothesen und

Geschmack.

So wenig gehäufte philosophische Lectüre Philosophen bildet, eben so wenig erzeugt sich Geschmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunstwerken, selbst wenn die letztern wirklich classisch sind. Zahllose einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüth in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn; — meistens nur noch eine Art davon, nur *diesen* oder *jenen* Geschmack. — Noch vorher, ehe die jugendliche Seele starken Eindrücken ausgesetzt wird, die als *Reminiscenzen* ankleben könnten, muss sie die einfachen Verhältnisse, die ästhetischen Bestandtheile der grössern Compositionen, leise vernommen haben. Dies gilt für jede der neben und über einander liegenden Sphären

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Den Menschen *überhaupt,* — dem MENSCHLICHEN, so *vielfach* es *ist* und *uns begegnen möchte* und *werden könnte,* — gebührt eine Theilnahme, die sich nicht bloss analytisch aus dem Umgange mit bekannten oder dargestellten Individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen Gattungsbegriffe, *Menschheit,* leichthin aufnehmen lässt. Nur diejenigen besitzen sie zum Theil, und können sie einigermaassen mittheilen, die zahllose mannigfaltige *Bilder* der Menschheit in sich selbst *erzeugt* haben; — nur die Würdigsten unter den *Dichtern,* und, ihnen zunächst, den *Historikern.* Wir suchen bei ihnen die *klärste Anschauung allgemeiner psychologischer Wahrheit.* Aber diese Wahrheit ist *continuirlich* modificirt nach andern und andern Zuständen der

Theilnahme für Gesellschaft.

Aus den Darstellungen der Poësie und Geschichte muss die gesellige *Fügsamkeit* und *Unfügsamkeit* der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der *Noth,* wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Hinweisungen auf das, was gehörig verbundene Menschen darstellen und wie sie *sich* darstellen können, wie aber keiner allein etwas Grosses zu werden, vollends zu leisten, im Stande sei, — wie jeder, IN und AUSSER sich, immer nur das verarbeite, was Zeit und Umstände ihm darreichen, — müssen ein disponirendes Interesse anregen, jener

Religion.

Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muss diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüth anfängt, einen Ueberblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizonts hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und ver-

Empirie.

Complexionen in der Wirklichkeit *fehlen,*) nur ein Wort über *Grammatik;* namentlich über das Conjugiren. Hier sind erstlich zu unterscheiden die allgemeinen Begriffe, welche sich dabei compliciren, Person, *numerus, tempus, modus, vox,* — von den Sprachzeichen, wodurch diese oder jene Sprache sie angiebt. Es ist ferner zu unterscheiden das Deutlichmachen der einzelnen Begriffe und ihrer Reihen vom Entwickeln des *typus* der Conjugation, welcher bloss aus dem *Variiren* jener Reihen entsteht. Aber dieser *typus* entwickelt sich von selbst, wenn ausser den Begriffen auch die *Form* des Variirens, unabhängig von aller Grammatik, schon bekannt war. Will man nun eine einzelne Sprache, z. B. Griechisch lehren, so zeigt man, nach jenen allgemeinen Vorbereitungen, zuerst die am meisten *constanten* Kennzeichen, als des Futurum, Perfectum, des Conjunctivs, Optativs u. s. w., und lässt sie an einzelnen Worten aufsuchen; dann durchgeht man die minder constanten Kennzeichen als Anomalien, welche besonders gelernt werden müssen. So *beschäftigt* man den Geist mit der Conjugation, man *associirt* ihm

Speculation.

jene Probleme, einzeln, nach Gelegenheit; man beschäftige die Phantasie damit, und lasse den Vorstellungsarten Zeit, sich aufzuklären, so weit sie können, oder sich wenigstens mannigfaltig zu *associiren.* Allmählich ziehe man aus den Problemen, welche unmittelbar das *Reelle* zu betreffen schienen, die BEGRIFFE hervor, und mache bemerklich, dass der Denker hier in den Verwickelungen seiner eignen Gedanken befangen sei, dass er folglich sie zu behandeln die rechte Methode besitzen müsse. Hier kann die Logik eintreten. Das Studium der *Mathematik,* (für welche schon das ABC der Anschauung die gegenseitige *Abhängigkeit* gewisser Grössen vorbereitend bemerkt,) muss alsdann längst eine bedeutende Stufe erreicht haben.

Geschmack.

der Künste. Das Vernehmen der Verhältnisse hängt ab von der Klarheit und Reife der Auffassung; das Gemüth muss afficirt, nicht hingerissen, — es muss leicht, nicht stürmisch, bewegt sein. — Man umringe es also mit den *Materialien* der Verhältnisse, — mit denen, welche in dem jedesmaligen Fassungskreise vollkommen enthalten sind. Man *associire* dieselben auf allerlei Weise. Man *zeige* die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist (wie in der Musik). Aber man sorge auch für die ästhetische Stimmung. Nicht alle Kraft darf sich zwischen Lernen und körperlicher Thätigkeit theilen, äussere Wildheit muss eingeschränkt werden. Freies, belebtes Gespräch führt jener Stimmung am nächsten;

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Menschen in Zeiten und Räumen. Und die *Empfänglichkeit* für sie modificirt sich continuirlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, dass *diese* und *jene* Modificationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. Darum ein CHRONOLOGISCHES AUFSTEIGEN VON DEN ALTEN ZU DEN NEUERN! — Dies Aufsteigen wird sich von selbst *seitwärts* ausbreiten, und die *allmählichen* DIVERGENZEN DER INDIVIDUALITÄTEN bei *erweiterter*, *verpflanzter*, *nachgeahmter* Cultur dem Gemüthe nahe bringen. Auch das *Schiefe* und *Künstlich-Schlechte*, auf welches man bei diesen Divergenzen stösst, dargestellt in solcher Folge und mit allen seinen Gegensätzen und Widersprüchen, wird den ansteckenden Einfluss verlieren, den es auf die Unvorbereiteten zu

Theilnahme für Gesellschaft.

Fügsamkeit gemäss die Menschen so anzustellen und anzuhalten, wie es nöthig ist, damit sie zu ihren eignen bessern Zwecken vorwärts schreiten können. Aber der Unterricht muss hiebei die ganze, der unverdorbenen Jugend natürliche, Bescheidenheit in Anspruch nehmen; er muss die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden, und ihm das Unfügsame der *Räsonnirsucht* zeigen, welche mit vieldeutigen Reden müssige Leerköpfe füllt, und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt. — Alles Vorlaute und Vorschnelle verschmähe das ge-

Religion.

schmolzen wurde mit Allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückliess. — Immer von neuem muss diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die *letzte Voraussetzung* eines jeden Mechanismus, der sich irgend einmal zur Zweckmässigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisirend, die Eigenschaften der Gottheit. Es *darf* mit der Gottheit reden, wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen, in immer steigender Deutlichkeit, die Alten bekennen, dass er ihren Göttern, ihrem Schicksale

Empirie.

auf alle Weise das Mannigfaltige derselben, *ehe* man zum Auswendig-*Lernen* schreitet; wiewohl auch dieses nicht entbehrt werden kann. Bei hinreichender combinatorischer Uebung lässt man den *typus* in andre und andre Formen bringen, welches geschieht, indem man die Anordnung der Reihen bei der Variation verändert. — Ein noch viel leichteres Beispiel wäre die musikalische Notenschrift, wo die Reihe der Tonzeichen mit der der rhythmischen Zeichen variirt wird. — Man wird aber auch diese Uebungen in der *Botanik, Chemie,* Mathematik und Philosophie wieder gebrauchen; man wird durch ihre Hülfe allein das Gerüst der Wissenschaften richtig darstellen, Classificationen richtig *lehren* und darüber *philosophiren* können.

Der combinatorische Blick, — überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen, wo Vielerlei zugleich bedacht sein will, — kommt dem Unterricht noch besonders zu Statten bei syntaktischen Sprachübungen, — und bei der Auffassung des *Skelets der Geschichte.* Dieses zu *erlernen* ist eine eigne Beschäftigung des spä-

Speculation.

An ihr muss wenigstens das logische Schliessen durch Mittelbegriffe, sowohl in der Analysis als in der Geometrie, längst bis zur Fertigkeit geübt sein. Nun komme das Studium speculativer Systeme hinzu, (angefangen am besten von den ältesten und einfachsten;) und es knüpfe sich daran das *psychologische* Interesse für menschliche Meinungen. Die Synthesis *a priori selbst* zu *lehren,* wird man gewiss der Erziehung erlassen; genug wenn der Jugendlehrer ihr unparteiisch vorarbeitet. — Die Anfänge des Speculirens können einen *gesunden* Jüngling (und selbst den ältern Knaben) zwar wohl zu *viel,* und zu sehr *ausschliessend,* — aber an sich nie zu *lebhaft* beschäftigen, — *so lange* sie nicht andre Interessen ins Spiel ziehen und

Geschmack.

sinniges Alleinsein hilft sie vollenden. — Regt sich der Geschmack, so muss man die Phantasie zu beobachten suchen. Dazu hilft ein vertrauliches Verhältniss. Für seine Eröffnungen sei der Zögling besonders hier einer gefälligen Aufnahme gewiss, ohne scharfen Tadel, aber auch ohne lebhaftes Lob. Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Production zur andern fortgelenkt. — Auf dass er nicht zu früh in *seinen* eignen Geschmack versinke: dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufge-

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

äussern pflegt, welche, ohne sichere Richtung umhersuchend nach Bildung, so leicht geblendet und oft so gefährlich *gerührt* werden. Auf den *Höhen* der menschlichen Ausbildung fortschreitend, wird man, angelangt bei unsrer heutigen Literatur, die niedern, sumpfigen Stellen derselben leicht vorbeigehen; und damit hängt ein bedeutender Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt zusammen. Endigen wird der ganze Gang bei dem Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen, was die Menschheit sein sollte; nebst der vermittelnden Ueberlegung, *wie* sie es werden könnte, und was dafür der Einzelne zu thun habe? — Vom *Moment* etwas mit Ungestüm zu fordern oder ängstlich zu erwarten, ist übrigens am wenigsten demjenigen natürlich, welcher

Theilnahme für Gesellschaft.

sellschaftliche Interesse; es verbinde sich dagegen mit einer *ökonomischen* Besinnung höherer Art, welche die Zwecke ausgleicht, und Schwierigkeiten gegen Opportunitäten berechnet. Nicht bloss was den *Verkehr* angeht, — der Reiz natürlicher und künstlicher Bedürfnisse, der ihn belebt, die öffentliche Macht, die ihn beschützt oder drückt, die verschiedenen Zweige der Administration im Staat, — sondern auch was Menschen *gemeindet*, Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen, — werde zusammen in Betracht gezogen. — Eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Land-

Religion.

nicht angehören könne. Er empfange früh, aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. — Man zeichne ihm die Epoche des Sokrates aus, wo das Schicksal (REELLE VORBESTIMMTHEIT OHNE CAUSALITÄT UND WILLE) von der damals neuen Idee der Vorsehung anfing verdrängt zu werden. Man vergleiche ihm unsre positive Religion mit der, in welcher Plato die griechische Jugend auferzogen wünschte. — Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muss ihn hüten, dass er es nie wünschenswerth finde, keine Religion zu

Synthetischer

Empirie.

tern Knabenalters, welche von dem *theilnehmenden Umfassen* historischer Erzählungen, deren manche hier vorausgegangen sein sollen, *ganz gesondert werden muss.* In dem Skelet liegen mehrere Reihen von Namen, die zur Chronik der einzelnen Länder, und wenn man will, zur Chronik der Kirche, der einzelnen Wissenschaften und Künste gehören, neben einander: und es kommt darauf an, nicht nur die einzelnen Reihen geläufig verfolgen, sondern sie auch zu zweien und dreien, wie man will, verknüpfen zu können. — Etwas Aehnliches würde sich von *rechtlichen* Verhältnissen und den *positiven* Bestimmungen über dieselben sagen lassen; wovon einige Kenntniss zu erhalten schon dem frühern Jünglingsalter wohlthätig ist, weil dadurch die Aufmerksamkeit aufs wirkliche Leben geschärft, und die künftige Besorgung eigner Angelegenheiten erleichtert wird.

Speculation.

dadurch *drückend* und *beunruhigend* werden. *Sobald* sich dies ereignet, muss man sie durch andre Beschäftigungen kräftig unterbrechen. Die speculative Stimmung ist dann ohnehin für dasmal verdorben.

Geschmack.

sucht, leisten der eignen Fortbildung einen Maassstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum festen Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muss er die ganze Kraft seines eigenthümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen.

IV. Ueber

Der erste Blick giebt zu erkennen, dass die vorstehenden Tabellen kein Lehrplan sein sollen; da in denselben so Vieles vorkommt, was gar keine feste Stundenfolge gestattet, sondern vielmehr *auf Gelegenheiten* RECHNET, wo es irgend einem Unterricht beigemischt werden könne. DER LEHRPLAN IST DIE VERANSTALTUNG DIESER GELEGENHEITEN. Nicht eher kann er entworfen werden, als bis der Erzieher den hier bezeichneten Gedankenkreis reiflich erwogen, *sein* gesammtes Wissen in denselben eingeführt, und nun noch die Bedürfnisse *des Zöglings* hinreichend erforscht hat. Von so vielen Zufälligkeiten, die mit der allgemeinen Idee vielseitiger Ausbildung nichts gemein haben, muss der Lehrplan sich abhängig machen, um wirksam zu werden. Denn diese Wirksamkeit kommt zusammen aus den individuellen Kräften des Erziehers und des

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

mit grossem Schritt die Zeiten durchwanderte, und allenthalben dieselbe Menschheit erkannte. Selbst wenig bewegt vom Wechsel, wird er auch andre so frei zu machen suchen, als unsre Natur es gestattet. Dies ist das Höchste der Theilnahme.

Theilnahme für Gesellschaft.

karte für alle ihre Plätze und Wege, muss den Jüngling erst jeden Beruf kennen lehren, ehe er selbst einen wählt: — welches mit fester Bestimmtheit, nicht spät genug geschehen kann. — Den gewählten Beruf muss das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohlthätige Wirksamkeit.

Religion.

haben; und sein Geschmack muss rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (so fern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht.

Lehrpläne.

Zöglings; diese, wie sie sich finden, müssen aufs beste benutzt werden.

Vieles hängt davon ab, wie weit und *wie* der Zögling *entgegenkommt.* Ein Unterricht, der früh anfängt, und der hauptsächlich synthetisch sein wird, kann sich ziemlich verlassen auf die Gewalt, die er ausübt durch das, was er giebt. Aber dem analytischen Unterricht *sollte eigentlich der Zögling selbst den Stoff darreichen,* besonders in spätern Jahren, wo die Masse der gemeinen Erfahrung abgenutzt, und nur dasjenige der Zerlegung werth ist, was schon in die Tiefe des Gemüths sich eingesenkt hat. — Dem gemäss erklären sich leicht die Erfahrungen, dass bei erwachsenen Jünglingen, WENN *sie sich offen äussern,* die pädagogische Einwirkung sehr schnell und besonders im Anfange, (so weit die Analysis trägt,)

fast wunderbar gelingt, — wenn sie im Gegentheil zurückhalten, alle Bemühung verloren geht! —

Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist *Gespräch*, angesponnen und in Gang erhalten durch eine freie Lectüre, und, wenn es sein kann, gehoben durch schriftliche Aufsätze, die Zögling und Erzieher einander gegenseitig vorlegen. Die Lectüre muss aus einer schon bekannten Sprache sein, mancherlei Berührungspunkte mit dem Zögling haben, und an sich nicht in dem Grade interessiren, dass die häufigen Unterbrechungen, — die vielleicht langen Abschweifungen, die sie sich gefallen lassen soll, — widrig werden könnten. Die Aufsätze müssen nicht lang und nicht künstlich sein, aber mit aller Sorgfalt den Stoff, *welchen sie im Gespräch fanden*, klar und kenntlich hinstellen, und ihren Hauptgedanken deutlich und frappant aussprechen. Sie müssen beweisen, dass das Gemüth *vertieft* war in seinen Gegenstand. Trifft es der Lehrling schlecht, so mag der Lehrer es besser machen. Er mag, wo es nöthig ist, Wetteifer und Dispüt aufbieten, um die Schlaffheit anzuspannen, — nur dass er sich nicht selbst dabei erhitze! — Auf dergleichen Uebungen muss eine verspätete Jugendbildung das meiste Gewicht legen, und sie so umherzuwenden suchen, dass sie auf alle Seiten des Interesse nach und nach treffe. Um aber das Gemüth *auszufüllen*, kann man irgend einen lebhaft darstellenden Unterricht hinzufügen; auch einige an sich unbedeutende, aber so sehr als möglich contrastirende Nebenstudien zusetzen. — Dies wird die ganze, anscheinend planlose Form des Lehrplans DA sein, wo die Erziehung ihre schönsten Rechte schon verloren hat; aber als Zusatz werden jene Uebungen auch bei einem sonst synthetisch fortschreitenden Unterricht fast unentbehrlich sein; schon damit der pädagogischen Wachsamkeit nicht verborgen bleibe, was sich im Innern bereitet.

Fängt der synthetische Unterricht zur rechten Zeit und mit voller Hoffnung an: so findet er leicht in den vorigen Entwickelungen die ZWEI HAUPTFÄDEN,[84] die von einem Extrem der Erziehung zum andern laufen, und nie aus der Hand gelegt werden sollen. Geschmack und Theilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen, und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neuern Sprachen anordnet. — Speculation, und Empirie, so fern sie von jener beleuchtet wird, erfordern vor Allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik. — Als Hauptpunkte, welche in den Anfängen dieser beiden Reihen hervorragen, wage ich die Odyssee und das ABC der Anschauung zu nennen. — Als dritte Reihe kann

[84] S. oben S. 54. 80. 228 und 395 Anm. 46.

man eine Folge von heterogenen Studien ansehen; unter welchen Naturgeschichte, Geographie, historische Erzählungen, und Vorbereitung auf positives Recht und Politik — die wichtigsten sein werden.[85] Unter ihnen soll nicht eben das Frühere geendigt sein, ehe das Spätere anfängt; nur *die* Perioden werden einander folgen müssen, da jedes Einzelne sich im Gemüthe *vorzugsweise geltend* macht. Und jedes bedarf einer solchen Periode, um sich für immer festzusetzen. — Nimmt man die beschriebenen Uebungen hinzu, welche dem analytischen Verfahren von Zeit zu Zeit gewidmet werden müssen, so hat man die Hauptzüge beisammen für den vollständigen Plan des erziehenden Unterrichts; und es ist nur noch nöthig, zu den Hauptstudien die Hülfskenntnisse hinzuzudenken. — Die Hauptarbeiten werden von vielen Nebenarbeiten umringt sein, die grossentheils ausser den Lehrstunden fallen, aber nicht ausser der Wirkungssphäre einer consequenten Zucht. Uebrigens darf man einem Knaben, dessen Interesse erregt ist, zutrauen, dass er die Lasten, welche es mit sich bringt, rüstig tragen werde. Nur hüte man sich, das Interesse zu zerstreuen! Dies geschieht unfehlbar durch Alles, was der *Continuität* der Arbeit schadet. Sie muss so geartet sein, dass sie ihre nöthige *Abwechslung* im eignen Reichthum mit sich führt; niemals aber darf sie, dem Wechsel zu Liebe, in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen. Hierüber scheinen die erfahrensten Pädagogen der Erfahrung zu bedürfen! Sie scheinen nicht die Wirkung der Lehrart zu kennen, welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesse unausgesetzt nachfolgt. Woher sonst auch nur die zerrissene Stundenordnung in den meisten Lectionskatalogen? Man sollte doch wissen, dass unter allen äussern Bedingungen eines eindringlichen Unterrichts *diese* die erste und unerlasslichste ist: DEM NÄMLICHEN STUDIUM TÄGLICH EINE LEHRSTUNDE ZU WIDMEN! — Aber freilich, die *Masse* will Platz haben. — —

Es giebt Fälle, wo man auf den synthetischen Unterricht, dem nicht seine ganze Ausdehnung verstattet ist, doch auch nicht ganz Verzicht thun will. Da kommt es darauf an, ihn zu verkürzen, und gleichwohl nicht zu verunstalten. Regelmässig ins Enge gezogen, seiner Gestalt nach derselbe, wird er, wie durch ein verkleinerndes Glas gesehen, lebhaftere Farben und stärkere Contraste zeigen; an Fülle aber und Rundung und Effect unvermeidlich verlieren. — Die Menge der Sprachen fällt weg; man braucht Uebersetzungen und Auszüge, wo man sonst Originale und ganze Werke gelesen hätte. Aber man verweilt desto nachdrücklicher bei den Hauptideen, je weniger man ihre Wirkung durch mannigfaltigen Apparat unterstützen kann. In der Mathematik thut man darauf Verzicht, den

[85] Eine befriedigendere Gliederung der Lehrfächer giebt der *Umriss päd. Vorl.* II. Aufl. § 37.

unendlich mannichfaltigen Verkehr darzustellen, den diese Wissenschaft mit sich selbst treibt, man giebt nur die Hauptsätze und die wichtigsten Arten der Rechnung; aber diese encyklopädisch, von den niedrigsten bis zu den höchsten; — denn die höchsten sind nicht nothwendig die verwickeltsten. Und was man zeigt, das zeigt man gründlich und zum Behalten auf immer. In der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte verschont man das Gedächtniss mit vielen Namen; man sorgt aber, dass Welt und Menschheit in einem lichten Abriss erscheinen.[86]

Bei der pädagogischen Bearbeitung der Wissenschaften muss auf dergleichen Verkürzungen durch bestimmt ausgehobene EPISODEN gerechnet werden.[87]

So kann immer noch Vielseitigkeit des Interesse gebildet werden, wenn gleich dies Interesse an innerer Stärke und an Gewandtheit der Aeusserung Manches entbehren muss. — —

Sei aber der Lehrplan welcher er wolle: wenn die Gelegenheiten, die er veranstaltete, nicht benutzt werden, so ist er vereitelt. — Dies Buch wird hoffentlich verschont bleiben von leichtsinnigen Freunden, welche sich einbilden möchten, dessen Vorschrift befolgt zu haben, wenn sie nur den Homer und das ABC der Anschauung früh genug anfangen. Ich werde ihnen nicht danken, wenn sie nicht zugleich bemüht sind, die Menschen des Dichters hervorzuheben, und die Gestalten der Dinge zu articuliren. — Die eitelsten aller Lehrpläne möchten wohl DIE SCHULPLÄNE sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden; und schon die, welche ein Schulcollegium *in pleno* verabredet, ohne dass der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines jeden geprüft, IHRE PRIVATVERHÄLTNISSE UNTER EINANDER erkundet, und dem gemäss die Berathschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiss nichts Kleines um die Menschenkenntniss und Politik eines guten Scholarchen. Denn er muss mehrere Männer, von denen leicht jedes Paar ein paar Rivalen darstellt, wenn auch nur aus wissenschaftlichem Ehrgeiz, — diese muss er so verbinden, dass sie innigst zusammentreffen mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird Alles von allen Seiten anwenden müssen, sowohl um die Berührungspunkte der Rivalität zu mindern, als um den bessern Geist in diesen Männern, — bestimmt in DIESEN INDIVIDUEN, — zu heben, und um JEDEM eine gedeihliche Wirksamkeit NACH SEINER ART anzuweisen, (wie viel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) endlich um *ihnen* Allen den

---

[86] Eine eingehendere Darstellung einer derartigen Verengerung des Unterrichts giebt Herbart in seinem *Pädag. Gutachten über Schulklassen* 1818 (im II. Bande dieser Ausgabe).

[87] S. oben S. 153.

gemeinschaftlichen Sinn FÜR DAS EIGENTLICH BILDENDE eines jeden Unterrichts einzuflössen. — Was weiss davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn, an den verschiedenen Orten, ausführen werden, — leistet wohl, was er kann, wenn er nur *grobe Verstösse* vermeidet gegen die Folge der Studien und GEGEN DEN VORHANDENEN GEIST DER EINWOHNER. Und so kann er nie *viel* leisten. — Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn STAATEN sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es SICH, ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiss, das Genie, die Virtuosität der *Einzelnen* erringen, DURCH IHRE FREIE BEWEGUNG ERSCHAFFEN, und DURCH IHR BEISPIEL VERBREITEN können; und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu ertheilen; — immer noch ein grosses und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.[88]

SECHSTES CAPITEL.

Resultat des Unterrichts.

Kein grösseres Glück für den Pädagogen, als häufige Bekanntschaft mit edlen Naturen, welche ihm die Fülle der jugendlichen Empfänglichkeit offen und unverkümmert darlegen. Dadurch wird ihm der *Geist* offen und sein *Streben* unverkümmert erhalten; und er überzeugt sich, an der Idee der Menschenbildung das ächte Vorbild für sein Werk zu besitzen. Er bleibt unberührt von den Eindrücken der Geringschätzung, welche Lehrer und Lehrling gegenseitig verstimmt, wenn Einer aufdringt, was der Andre nicht verlangt. — Er wird nicht verleitet, den Unterricht in Spiel, oder hinwiederum ihn absichtlich in Arbeit zu verwandeln; er sieht ein ernstes Geschäft vor sich, und sucht es mit leichter, nur sicherer Hand zu fördern. Er belastet noch weniger den Katalog der Lectionen mit seiner Polyhistorie, (wobei Alles bedacht wäre, nur nicht das Interesse der Lehrlinge;) er hat genug an *der* Sorge, dass die Lehre *nicht minder vielseitig* sei, als die *Fähigkeit*, die ihr entgegenkommt. Denn es ist nichts Kleines, einem ungetrübten jugendlichen Gemüth fortdauernd zu *genügen,* es fortdauernd *auszufüllen.*

AUSFÜLLUNG des Gemüths, das ist, noch vor allen nähern Be-

---

[88] Näheres in der Rede *Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* 1810, im zweiten Bande Nr. XIII.

stimmungen, das Allgemeine dessen, was, als Resultat, aus dem Unterricht hervorgehen soll. — Die cultivirte Menschheit bedarf in ihrem künstlichen Zustande beständig der Kunst; nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muss man der Kraft zu thun geben; man *darf* sie nicht müssig lassen. Das Leben der müssigen Reichen hat die Beobachter aller Zeiten empört. „Kreuzigt das Fleisch! Oder kehrt zurück in die Wälder!“ Solche Sprache wird immer von neuem die Menschheit gegen sich selbst erheben, wenn sie nicht lernt den Auswüchsen wehren, welche aus der Cultur so üppig als hässlich hervorzuschiessen pflegen. — In den geistigen Strebungen muss sich die Willkür erschöpfen; dann ist das Unheil vermieden.

In der Hoffnung nun, es werde dem bisher beschriebenen Unterricht an der *Quantität* nicht fehlen, — weder an der Weite, noch an der Stärke, — untersuchen wir noch die *Qualität* der Gemüthslage, die durch ihn bereitet ist.

I.

Das Leben und die Schule.

Non scholae, sed vitae discendum! — Dieser weise Spruch würde etwas klärer sein, wenn man erst wüsste, was er *Schule* und was er *Leben* nennt.

Vielleicht erläutert ihn die kurze Uebersetzung: NICHT DEM PRUNK, SONDERN DEM GEBRAUCH! So ist er eine kluge ökonomische Regel; beim Einkauf der Möbeln wie der Kenntnisse gleich passend.

Aber das Leben besteht nicht bloss aus dem Brauchen von mancherlei Mitteln zu verschiedenen Zwecken. Ein solches Leben würde in Verdacht kommen, unter einigen *Begehrungen* das mannichfaltige *Interesse* erstickt zu haben. Ein solches ist gewiss nicht das Resultat des uns vorschwebenden Unterrichts. Und so wenig wir dem Leben das blosse Brauchen, eben so wenig werden wir der Schule das Prunken zuschreiben. — *Unsre Uebersetzung* also von jenem Spruche ist NICHT *zu brauchen!* Ohne uns nun auf weitläuftige Verbesserungen der Exegese einzulassen, versuchen wir lieber selbst, uns das Verhältniss zwischen Schule und Leben auseinanderzusetzen, — unbekümmert, ob wir dabei gerade auf den *Gegensatz: non scholae, sed vitae,* wieder treffen werden. —

Das Leben fassen wir gewiss am leichtesten, wenn wir uns fragen, *wie wohl die bekannten Glieder des Interesse im Verlauf der Jahre* MIT UNS FORTLEBEN *werden?*

Die eigentliche Empirie, die blosse Beobachtung, — findet kein Ende, wie sie keins sucht; sie liebt die Neuigkeiten, und jeder

Tag bringt ihr die seinen. — Was der Tag bringt, davon gehört Etwas immer auch der Theilnahme; denn Menschenwohl und Staatenwohl sind immer in Bewegung. — So sind Beobachtung und Theilnahme die Regungen, *wodurch wir uns jeden Moment der Zeit zueignen; durch* die wir eigentlich *leben*. Wenn ihr Pulsschlag ermattet: so wird den Menschen die Weile lang; die Dreisteren öffnen die Pforten der Zeit und suchen das Ewige.

Speculation und Geschmack — sind für den *Fluss* des Lebens, für den Wechsel nicht gemacht. Nicht für die Systeme bloss ist der Wechsel beschämend; auch jeder Einzelne, nachdem *seine* Ansicht und *sein* Geschmack einmal bestimmt ist, lässt davon nicht gern, und *kann* nicht rein davon lassen. Unsre Grundsätze sind zu sehr ein Werk der Anstrengung und der Jahre, als dass sie, schon gebildet, sich füglich wieder umbilden könnten.

Sie sind die Anker der Besinnung und der *Persönlichkeit;* dagegen überlässt sich die Beobachtung, und mit ihr die Theilnahme, stets neuen Vertiefungen.

Zwar, wer viel sah und empfand, auch *der* schon erlangt mit der Zeit eine gewisse Temperatur, welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das Schon-Empfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht *Ruhe*, nicht *Herrschaft;* sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.

Das Steuer des Lebens führt bei den Bessern, wenn sie minder im Denken geübt sind, fast einzig die Religion; sie vertritt zugleich die Stelle von Speculation und Geschmack. — Alle bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhn; die Bewegungen aber des Gemüths werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disciplin, des *theoretischen* und des *praktischen* Urtheils, unterwerfen.

Die Beobachtung, welche endlos sammeln, und Eins über dem Andern, und über Allem das eigne Selbst verlieren würde, — die Theilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte und eben dadurch tödtlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, — beide mässig und kühl zu erhalten, ist die *Speculation* geeignet: schon indem sie den Wechsel verlässt, um aufzusteigen zum Sein; aber mehr noch, indem sie zurückschauend aus dem Unsinnlichen die allgemeine Möglichkeit des Sinnlichen bestimmt und begrenzt, und, sich wieder anschliessend an die Erfahrung, vor allem Uebereilen, Ueberschätzen, überspanntem Hoffen und Fürchten, vor allen Missgriffen und aller *kleinlichen Klugheit* derer warnt, die an Maass und Zeit, und an den ganzen grossen Gang der Kräfte nicht denken.[89] —

Die erregte Kraft, welche bei gesammelter Kenntniss in den Schranken der Ueberlegung harrt, bis der Anführer erscheine: diese

[89] S. oben S. 129 und 414 Anm. 62.

würdig zu beschäftigen, hat der *Geschmack*[90] seine Musterbilder, seine Ideen. Das Anständige, das Schöne, das Sittliche und Rechte, — mit einem Wort: WAS, WENN ES VOLLENDET STEHT, NACH VOLLENDETER BESCHAUUNG GEFÄLLT, — dies darzustellen würde die heitere Arbeit des rein besonnenen Lebens sein, wäre nicht zuvor die Anstrengung nothwendig, das Missfällige wegzuschaffen, dessen lästige Massen allenthalben da gehäuft liegen, wo achtlose Menschen nach Willkür gehandelt haben. — Der Geschmack ist streng; und er nimmt nichts zurück. Das Leben *muss* sich nach ihm richten, oder es erliegt seinen Vorwürfen.

Wie beide Herrscher des Lebens, Speculation und Geschmack, über dasselbe bestimmen: um dies vollständig lehren zu können, suchen wir das *System der Philosophie*, den Schlussstein des Unterrichts.[91]

Traurig ist es, zu sehen, wie unsre Philosophie bisher so oft die, gegenseitig durchaus unabhängige, Natur der beiden verkannte; den Geschmack im Namen der Speculation, oder die Speculation im Namen des Geschmacks misshandelte; — traurig zu sehen, wie sie durch beide den Beobachtungsgeist und die Theilnahme drückte, — und so das Leben selber verletzte; — traurig, die krampfhaften Zuckungen wahrzunehmen, unter welchen manchmal kräftige Jünglinge, unvorbereitet sich hin und her streckend zwischen dem Universum und dem Ich, wovon eins ihnen zu weit und beides zu tief ist, — vergehen, und, schon beinahe vernichtet, sich der ge-

---

[90] Im Folgenden ist *Geschmack* in dem weiteren Sinne, wie in der Abhandlung *Ueber die ästh. Darst. d. W.* gebraucht, oben S. 395.

[91] Das Verhältniss von Geschmack und Speculation hat Herbart in einem Fragmente der „ältesten Hefte" *über das Idealische und Reelle*, im Auge, bei Hartenstein *W.* XI. S. 445. „Ein wesentliches Erforderniss zu der Harmonie der gesammten Ausbildung ist die Vermeidung der Disharmonie zwischen dem Idealischen und dem Reellen. *Zwischen* diesen beiden Gegensätzen in der *Mitte* durchschlüpfen wollen, wäre Beleidigung sowohl des Kopfes als des Herzens. In dieser Mitte wohnen nur Flache, Verschrobene und Phlegmatische. Wie die Welt *ist*, so muss sie erkannt werden. Und was die Ideale fordern, davon lässt sich nichts abdingen.

Es kommt hier durchaus nur auf die Gewöhnung an, beide Betrachtungsarten völlig zu trennen, jedes Ding auf beiderlei Art, aber *als* auf zweierlei streng verschiedene Weise zu untersuchen. Der Geist darf nicht träge, nicht halb, nicht oberflächlich untersuchen; rein ausarbeiten und bis auf die letzten Grenzen treiben muss er die Frage nach dem Sollen sowohl, als nach dem Können. Eben die Vollkommenheit, die Höhe und Schärfe dieser Betrachtung vermeidet jede gefährliche Mischung am besten. So wird zugleich Würde und Nüchternheit in die Handlungsweise kommen, — Wo sich die innere Möglichkeit, die so schwer zu erkennen ist, der Forschung entzieht, da muss wenigstens mit aller Vorsicht überlegt werden, *wie viel* man an den *Versuch wagen* dürfe?

Beiderlei Betrachtung muss immer im Gleichgewichte beim Zöglinge sein und beharren. Wohin er von selbst am meisten hängt, dahin muss der Lehrer am vorsichtigsten nach der andern Seite, aber mit desto mehr Feuer wirken."

wonnenen Einsicht rühmen: DASS ALLES NICHTS SEI! — Empörender Nichts für das pädagogische Gefühl, als die Unvorsichtigkeit, durch welche so oft das Resultat eines sorgfältigen Unterrichts mitten in den Umschwung der speculativen Wagestücke des Zeitalters geworfen, und seinen zweifelhaften Erfolgen preisgegeben wird. Mir ziemen hierüber nicht unnütze Klagen: nur die gefährliche Stelle musste die Pädagogik bezeichnen.*

---

* Man kann mehr von mir fordern. Will mich Jemand zur Rechenschaft ziehen: so muss ich vorläufig auf die Beilage verweisen zu meiner Abhandlung *de Platonici systematis fundamento*.[92]

---

[92] An der angeführten Stelle, *Werke* XII, S. 87, heisst es: „Weiss Deutschland noch immer nicht, dass Philosophie gerade die besten Köpfe mit der Kraft des Sturmwinds ergreift, eine Strecke fortschleudert und dann hülfslos stehen lässt? Grundes genug, wodurch sie unvermeidlich die Furcht der Väter, der Anstoss der Staatsmänner und eine Quelle trauriger Spaltungen zwischen der reizbaren Jugend und dem erfahrnen Alter hat werden müssen! Zwar dies ist nicht Wirkung der Lehrer, am wenigsten einzelner bestimmter Lehrer und bestimmter Systeme. Wäre überhaupt Philosophie der Einfall und die Willkür einzelner Menschen, sie wäre längst zusammt der Alchemie verschwunden. Die *Natur selbst* ist es, welche *mit ungestümer Gewalt ins Denken hineinwirft,* und durch ihre Schwierigkeiten und Räthsel ein Wagestück nach dem andern hervortreibt. Darum aber ist die Wirkung nicht wohlthätiger. Menschliche Kunst ist hier, wie sonst, berufen, die Naturgewalt zu mildern und zu leiten, damit sie baue und nicht zerstöre. Demnach besteht die Kunst des philosophischen Vortrags nicht darin, mit freigebiger Eröffnung dessen, was sei und sein solle, zu eilen: sondern darin, die Kraft zu wecken, die Hoffnung zu beschränken, die Hitze zu kühlen; dem Trotz, welcher den Schein der ersten besten paradoxen Evidenz begleitet, durch absichtliche Erregung und Enthüllung des Scheins zuvorzukommen; das Missverhältniss zwischen dem Drange nach Wahrheit und dem Mangel an speculativer Behülflichkeit durch gewählte Uebungen, die *nur* Uebungen sind, zu erleichtern; aufmerksam zu machen auf das Bedürfniss der Methode, damit die Forschung nicht auf gut Glück und, aufgereizt durch zu Wenig oder zu Viel vermeinten Erfolgs, mit wilder Heftigkeit umherstürme, sondern sich in den ruhigen Gang einer geordneten Geschäftigkeit, ohne Uebereilung und ohne Rückschritt, hineinfügen möge: endlich eben durch jene Uebungen dem Selbstdenken bald Freiheit und Sicherheit genug zu schaffen, dass es, ohne skeptische Unschlüssigkeit, ohne kritische Schadenfreude, durch blosse Klarheit der Auffassung gerüstet sei gegen alle andringende Autorität eines jeden, und so auch des eigenen Systems, welches der Lehrer erbaute oder wählte." —

Ueber das besonders durch Fichte und Schelling hervorgerufene philosophische Treiben der Jugend spricht Herbart in der Schrift *Ueber philosophisches Studium* 1807, *Werke* I, S. 387. „Wie ein echter Schwimmer von der Höhe hinunterspringt über Kopf ins Meer: so lieben unsere jungen Denker sich zu versenken mit Einem Absturz ins Universum. In dem Grunde seiner Tiefen schauen sie bei verschlossenen Sinnen mit Geisteraugen die schwarze Nacht des ewigen Todes, und die grimmigen Gluten der Hölle, welches beides Eins ist mit dem Einen Feuerbrande des unendlich zerspaltenen Lebens und dem Einen Licht der alldurchstrahlenden Liebe. Dort erstarken sie an der Urkraft, welche das Recht ist, weil sie den Zwang nicht kennt, und welche das Heilige ist, schlechthin darum, weil sie

Jedoch, es gehört allerdings zu dem Gange der menschlichen Gattung, dass die, welche dazu taugen, sich wagen müssen, um die rechten Anker der Besinnung zu suchen, und so lange suchen müssen, bis sie sie haben.

Mögen einzelne Menschen in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich hin leben können. Wo die Wogen des Lebens nicht hoch gehen, da braucht's nicht viel Kraft, sich darin zu halten.

Aber wir, in der Mitte einer cultivirten Staatenreihe mit dem Interesse für Menschheit und Gesellschaft, sind *schon dadurch* getrieben, eine Gedankeneinheit zu suchen, welche der Sammelplatz der ALLGEMEINEN BESINNUNG aus den unzählbaren Vertiefungen werden könne, in welchen sich die Vielen zerstreuen. Solon's alter Vorwurf an die Athenienser: „*die Einzelnen haben Verstand; versammelt haben sie keinen!*“ — deutet auf ein uraltes Bedürfniss der Menschheit, — Quellen eines allgemeinen Verstandes. —

Alle Vertiefungen sollen sich sammeln in Besinnung, — und DAS IMMER NEUE LEBEN IMMER VON NEUEM DIE SCHULE ERZEUGEN. So geschieht es auch wirklich in den Zeiten, wo es sinnige Menschen giebt, welche die Früchte des Lebens zu pflegen verstehen. Man klage nicht, dass bisher immer andre und andre Schulen erzeugt wurden; man überlege vielmehr die kurzen Perioden und die wenigen Kräfte, welche bisher darauf gewandt sind. —

Uebersetzen wir jetzt treuer als vorhin! *Schule* — geben wir dem edeln Worte seine ächte Bedeutung! — SCHULE heisst MUSSE; und die Musse ist das Gemeingut für Speculation, Geschmack und Religion. Leben — ist die Hingebung des theilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äussern Thun und Leiden. Der harte Spruch, welcher den Wechsel zum *Zweck* der Musse — die *Besinnung* zum *Mittel* für die *Vertiefungen* zu machen scheint, wird sich erbitten lassen, und uns gestatten, *uns von Einem zum Andern hin und her zu bewegen;* und den *Uebergang* vom Thun und Leiden zur Musse, *und wieder* von der Musse zur That und zum Leiden, für das ATHMEN des menschlichen Geistes zu halten, für das Bedürfniss und das Kennzeichen der Gesundheit.

So viel über die Art der Gemüthslage, welche der vielseitige Unterricht, — sofern das Wissen der Zeit es möglich macht, —

Ist! Diese Weisheit beweist sich ohne Beweis, denn das Räsonnirvermögen ist unverständig vor der schauenden Vernunft. Blöder jedoch und matter werden allgemach die geistigen Augen; man setzt sich zur Ruhe, zu singen das Lob der göttlichen Faulheit in abgebrochenen Lauten.“ — Eingehenderes findet man in Herbarts Abhandlung *Ueber die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre* 1813. *Werke* XII, S. 185 f., wo (S. 194) die Mittheilungen der *Götting. gel. Anz.* reproducirt sind, über die Mittel, zu denen einzelne exaltirte Jünglinge griffen, um die „schauende Vernunft“ zu gewinnen.

zu bereiten trachtet. In ihr ist LEBENSLUST vereint mit DER HOHEIT DER SEELE, WELCHE WEISS VOM LEBEN ZU SCHEIDEN.

II.

Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit.

Eben dann, wann die natürliche Regsamkeit ihre ganze Spannkraft gewonnen hat, und der Ausdehnung des Interesse am meisten zu Diensten steht: treten auch die einzelnen Punkte näher vors Auge, auf welche geheftet, der geistige Blick sich immer mehr ins Enge zieht. Jene Punkte selbst kümmern uns nicht; aber wohl ihre allgemeine Wirkung.

Jeder Mensch hat zu thun. Und den Jüngling träumt von seinem Thun. Also auch von den Mitteln und Wegen und Hindernissen und Gefahren, — bestimmt von *denen,* — sie seien gross oder klein, — welche mit *seinem* Thun zusammenhängen. Dadurch wird INTERESSANT, *was* NÜTZT *und* SCHADET; — dadurch gleichgültig, was diese Sphäre nicht streift. Gesichtet werden Menschen, Sachen und Wissenschaften. Es steigt das Reelle, es sinkt das Gelehrte. Die alten Sprachen ersterben; die todten weichen den lebendigen. Geschmack und Forschung suchen die Höhe der Zeit, — um sich mit den Zeitgenossen bequem abzufinden. Statt der Theilnahme erhebt sich die Liebe, und die guten Wünsche für die Gesellschaft suchen ein Amt. Nun giebt es Gönner und Neider und zweideutig Gesinnte, man muss wachen, schonen, gewinnen, umgehen, blenden, schrecken, schmeicheln, — und bei so vielem Interesse kann die Vielseitigkeit nicht in Frage kommen.

Es ist natürlich, wenn der Erzieher dieser Geistesverarmung mit Trauer zusieht. Es wäre aber beschämend für den Freund der Pädagogik, wenn *sie selbst* sich je ernstlich entschliessen könnte, dafür zu sorgen, dass der Verarmung durch ursprüngliche Armuth vorgebeugt werde. —

So gross wird das Uebel nicht werden. Und ein wohlgegründetes, wahrhaft vielseitiges Interesse, erzogen durch einen anhaltenden und kräftigen Unterricht, wird sich der Einengung widersetzen; es wird *selbst* zu dem Lebensplan seine Stimme geben, selbst Mittel und Wege wählen und verwerfen, Aussichten eröffnen, Freunde gewinnen; Neider beschämen; es wird *handelnd auftreten,* schon durch die blosse Darstellung einer gediegenen Persönlichkeit, und überdies durch den Reichthum so vieler Uebungen, die bald, wenn es nöthig ist, Fertigkeiten sein können. Und die rohe Willkür wird dadurch in Schranken zurückgewiesen werden, die sie nicht mehr durchbrechen kann.

Von der Wendung, die diese Entwicklung nimmt, hängt es ab,

wer der künftige Mann sein werde. Hier sondert sich, was der Mensch *will,* und was er *nicht will;* und es spricht sich aus, *was er von sich halte.* Es bestimmt sich die INNERE EHRE. Es begrenzt sich der Umgang; und mit der festen Anschliessung an Personen, deren Achtung erworben sein will, ist eine Art von Verbindlichkeit eingegangen, sie zu verdienen. Hier kommt Alles in Anschlag. Was immer der Jüngling bisher lernte, dachte, übte, das trägt bei, ihm den Platz anzuweisen unter Menschen und in sich selber; und darum eben durchdringt es sich jetzt; und wird zu Einem. Was er wünscht, liebt, einräumt, verschmäht, das ordnet sich in allen Abstufungen unter und über einander, indem es zusammen die Ansicht und den Plan des Lebens festsetzt. Davon laufen in späterer Zeit die Consequenzen meistens gerade fort. Wer sich in die öffentliche Thätigkeit *hineinschieben* liess, bringt schwerlich je viel eignen Sinn in seine Geschäfte, es trennt sich die Liebhaberei von der Schuldigkeit, zum Nachtheil beider. Wem der Egoismus die Bahn brach, der merkt forthin auf Menschen und Sachen in umgekehrtem Verhältniss der Entfernung von ihm selber. Wie viel aber der Theilnahme eingeräumt ist bei der Wahl der künftigen Bestimmung; und wie viel Rücksicht der Sorge für eigne Fortbildung gegönnt ward: das ist beiden gesichert, — zwar nicht in der Ausführung, aber in dem Willen, in der Persönlichkeit; wenn anders der Jüngling gelernt hat, *dem Wankelmuth zu widerstehen.*

Wir sehen hier das Resultat des Unterrichts anstossen an das Resultat der *Charakterbildung.* Es wird ziemlich klar sein, dass mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts auch für die *Richtigkeit* des Charakters schon gesorgt ist: etwas Anderes aber ist die *Festigkeit,* die *Härte* und *Unverwundbarkeit* desselben.

Um über Beides so weit genügend uns zu erklären, als es ohne bestimmte Voraussetzung der Psychologie und praktischen Philosophie möglich ist, werden wir zuerst zu Entwickelungen von Begriffen zurückkehren müssen, ähnlich denen, welche das gegenwärtige Buch eröffnet haben.

DRITTES BUCH.

Charakterstärke der Sittlichkeit.

ERSTES CAPITEL.

Was heisst Charakter überhaupt?

Schon oben sahen wir den *Willen* an als den Sitz des Charakters; natürlich nicht die wandelbaren Wünsche und Launen, sondern das Gleichförmige und Feste des Willens; das, wodurch er bestimmt dieser und kein andrer ist. Die Art der Entschlossenheit hiess uns Charakter: DAS, WAS DER MENSCH WILL, VERGLICHEN MIT DEM, WAS ER NICHT WILL.

In solcher Vergleichung bestimmt sich jedem Dinge seine *Gestalt*. Dieselbe wird *herausgehoben* aus einer unbestimmt grössern Sphäre, sie wird erkannt durch Unterscheidung. Sonach ist der Charakter die Gestalt des Willens. Er kann nur aufgefasst werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er *beschliesst* und was er *ausschliesst*.

Für den negativen Theil des Charakters haben wir zu unterscheiden den mangelnden Willen von dem verneinenden Willen. Ein mangelnder Wille, der aber entstehen könnte, würde zu den Unbestimmtheiten des Menschen gehören. Nur was als *unvereinbar* mit dem festen *positiven* Wollen schon dadurch ausgeschlossen ist: dies ist eben so charakteristisch, als ausdrückliches Nicht-Wollen. Doch dient das Letztre noch zur Befestigung.

Man beobachtet den Menschen, um zu wissen, was man an ihm habe; man will ihn als Object fixiren. Er selbst empfindet das nämliche Bedürfniss. Um *begriffen* zu werden, muss er *begreiflich* sein. Dies führt uns auf eine merkwürdige Unterscheidung.

I.

Objectiver und subjectiver Theil des Charakters.

Es ist eine alte Klage, dass der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe.

Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich

leiten. Aber, schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Aeusserlichkeiten, *hat* er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind das Objective, welchem das beschauende Subject durch einen *neuen,* in ganz andrer Gemüthslage erzeugten Willen entweder zustimmt, oder widerstreitet.

Im Fall des Widerstreits, welcher von beiden Willen bestimmt den Charakter? — Es ist sehr klar, dass, was zusammengenommen denselben befestigt haben würde, ihn jetzt zerreibt und zerrüttet; dass die bessern Forderungen an uns selbst, wenn sie nur den Verfall in das entschieden Schlechte verhindern, höchstens eine heilsame *Charakterlosigkeit* erhalten können.

Ist einer der beiden Theile des Charakters noch schwach: dann vermag die frühere Entschiedenheit des andern viel über den ersten. Dies bestätigt sich bei manchen Jünglingen, welche wild, aber nicht verdorben heranwuchsen, und durch den Einfluss eines ältern Freundes oder einer wohlthätigen Lectüre sehr bald eine beträchtliche Festigkeit im Guten annehmen. Es bestätigt sich weniger glücklich da, wo man durch viele frühe moralische Lehren und Rührungen, — seien sie übrigens von der reinsten Art, — allen von Innen hervordringenden verkehrten Charakterzügen zuvorzukommen suchte. Denn wiewohl dieser Einfluss mächtig wirkt: so kann er doch nicht hindern, dass nicht im langen Laufe der noch bevorstehenden Bildungsperioden die unter den guten Lehren versteckten Triebe hie und da hervorschiessen sollten, wobei sie denn zuweilen seltsame Anomalien erzeugen. — Indessen, der Sittenlehre bleibt nichts Andres übrig, wenn sie geradezu auf die Menschen wirken will, als sich an das Subjective der Persönlichkeit zu wenden, damit sich diese alsdann bei der objectiven Grundlage versuche, und zusehe, wie viel sie ausrichten könne.

Der Erziehung hingegen ziemt ein solcher Gang keinesweges. Ihr muss das so gewöhnliche als natürliche Phänomen, dass nämlich die Menschen sich zu ihren Neigungen hinterher die Maximen erfinden, um der Bequemlichkeit eines innern Gewohnheitsrechts zu geniessen, — die Weisung geben, dem objectiven Theile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse, langsam genug erhebt und formt! Ist Er zuerst in Ordnung: dann lässt sich von der ordnenden Kraft einer guten Sittenlehre Erfolg hoffen; dann wird das Subjective die Sanction und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters — zwar allerdings noch zu vollbringen übrig haben, aber auch leicht vollbringen können.

II.

Gedächtniss des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf.

Es giebt eine *Anlage* zur Festigkeit des Charakters, die man zuweilen schon früh bemerkt, und deren Aeusserung ich nicht besser zu bezeichnen weiss, als durch den Ausdruck: GEDÄCHTNISS DES WILLENS.

Ich vermeide hier alle psychologische Entwickelung der Erscheinungen, die man, als ob sie eine besondre Thätigkeit — wohl gar Kraft — des Gemüths voraussetzten, mit den Namen Gedächtniss, Erinnerungsvermögen u. s. w. gestempelt hat. Ich wundere mich indessen, dass man die Beharrlichkeit unsrer Vorstellungen mit der Beharrlichkeit der Wollens, welche für den Charakter die wesentliche Grundlage seines objectiven Theils ausmacht, nicht sorgfältiger parallelisirt hat.

So viel ist gewiss, dass ein Mensch, dem sein *Wollen* nicht, gleich den Vorstellungen im Gedächtniss, SO OFT SICH DIE VERANLASSUNG ERNEUERT, OHNE WEITERES ALS DASSELBE WIEDER HERVORTRITT, — der sich erst durch Ueberlegung auf den vorigen Entschluss zurückführen muss, — grosse Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen. Und eben, weil sich bei Kindern die natürliche Beharrlichkeit des Willens nicht häufig findet, hat die Zucht so viel zu thun.

Wir bezeichnen hier zunächst nur die Bedingung dieser Beharrlichkeit, nämlich einen *gleichförmigen Blick* und *hinreichende Umsicht,* in der Sphäre von Vorstellungen, aus welchen sich der Wille erhebt. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen zum Grunde liegen, nicht gleich Anfangs beisammen hat und ferner beisammen hält, der *muss* wohl immer andres und andres Sinnes werden. Und darauf hat die äussere Lage viel Einfluss. —

Was beharrlich gewollt, — beschlossen oder ausgeschlossen — wird, ist das Elementarische des Objectiven im Charakter. Aber dies Elementarische ist mannigfaltig; und nicht Alles wird gleich fest und gleich stark gewollt. Durch WAHL bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist VORZUG UND ZURÜCKSETZUNG. Wer sie rein durchführt: dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts, als nur das Höchste, kann mit einem ungemessenen Streben das Gemüth erfüllen. Die Neigungen haben eine feste Construction. Eben durch die verschiedenen quantitativen Verhältnisse in dieser Construction unterscheiden sich die Charaktere; sonst haben im Ganzen die Menschen so ziemlich dieselben Neigungen. — Dass übrigens jene Schätzung nur nach einem individuellen Maassstabe geschehen kann, fällt in die Augen. Aber sie muss geschehen, damit der Charakter sich consolidire. Wir müssen wissen, wie theuer

uns unsre Wünsche sind. Das Kleinliche muss sich sondern, — muss zu Boden fallen vor dem Grössern, vor dem Bedeutendern.

Wo Gedächtniss des Willens ist, da wird auch die Wahl sich von selbst entscheiden. Das *Gewicht* der Wünsche wird dieselben unwillkürlich einander unterordnen. OHNE ALLE THEORETISCHE ÜBERLEGUNG (denn nur durch *ursprüngliche* Wahl können weiterhin die angeknüpften *Motive* ihre praktische Bedeutung bekommen) wird der Mensch INNE werden, was er lieber wolle und was er lieber opfere, was er mehr und minder scheue; er wird es in sich *erfahren.* Ein veränderliches Gemüth aber kommt hierin zu keiner reinen Erfahrung. —

Tritt nun der Geist, als Intelligenz, hinzu, und betrachtet sich und die Gegenstände seines Wollens: so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjective der Persönlichkeit vom Objectiven zu halten weiss. Ein lauterer Geschmack würde das Selbsturtheil so unbestochen fällen, wie über einen Fremden; der subjective Theil des Charakters wenigstens würde rein sittlich sein und bleiben, trotz aller Misshelligkeit mit dem objectiven. — Aber gewöhnlich sucht der Mensch, der sich selbst betrachtet, nur SICH AUSZUSPRECHEN; und hier zunächst, wo vom Charakter *überhaupt* die Rede ist, dürfen wir es aus der Acht lassen, wie weit dies Sich-Aussprechen von der sittlichen Norm abweichen möge.

Das Bemühen, sich *aufzufassen*, wirkt unmittelbar als ein Bemühen, sich zu *befestigen;* denn das Festere wird dadurch vor dem minder Festen noch mehr im Bewusstsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch leicht zu IRGEND *einer* ART von Einheit mit sich selbst. Hierin liegt ein Wohlgefühl, was mächtig genug ist, sich der innern Censur Meister zu machen. So erheben sich die Hervorragungen des Objectiven zu GRUNDSÄTZEN in dem Subjectiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind nun legalisirt.

Aber die Selbstanschauung, in welcher die Grundsätze entspringen, leistet der innern Befestigung noch andre Dienste. Das Individuum kann sich nur auffassen mit seiner Umgebung; und seine Neigungen nur mit ihren Gegenständen. Bei einiger Kraft des theoretischen Denkens schliesst sich nun den Grundsätzen gleich auch die Rücksicht auf die Veränderlichkeit der Umstände an, nach welchen die *Anwendung* von jenen sich richten muss. Der Mensch lernt, sich nach *Motiven* bestimmen; er lernt, Gründe anhören; das heisst, er lernt, seinen angenommenen Obersätzen jedesmal die Untersätze, welche die Zeit eben herbeibringt, subsumiren, und erst die so entstandnen Schlüsse in Handlung setzen, Diese Eigenschaft des Charakters nenne ich MOTIVITÄT; welche mit der Festigkeit der Grundsätze unmittelbar verbunden sein muss.

Nun aber kann das Objective der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefasst werden. Jede Indivi-

dualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, dass jeder Charakter manchmal in innerlichem KAMPFE begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die *Stärke* des Mannes, und vielleicht die Tugend; aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche *lehrt,* dass man nicht kämpfen *solle,* — ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten; — Milderung desselben lässt sich von den vorbauenden Maassregeln der Erziehung erwarten.[93]

---

[93] Aus den „ältesten Heften" theilt Hartenstein *Werke* XI, S. 464 folgende Bearbeitung des Gegenstandes mit:

„Charakter überhaupt ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Aussenwelt in Verhältniss setzt. Wessen Gesinnungen und Handlungen nur das Resultat, das Spiel des äusserlichen jedesmaligen Zustandes, oder zufälliger Phantasien, ausserordentlicher, unhaltbarer Erhebungen sind, der hat keinen Charakter. Der Charakter überträgt sich in Alles, was ihm von aussen kommt, sich und seine, wenn auch nur innere Thätigkeit. Soll sich dennoch die Welt in ihrer Wahrheit rein in ihm spiegeln: so ist auch das bei ihm Werk des Entschlusses, der inneren Herrschaft. Es ist also in ihm ein *Uebergewicht* über die Macht der verschiedenen Eindrücke. Dieses verstärkt sich sogar durch die Verarbeitung der Eindrücke. Der Charakter *antwortet* den Eindrücken, er *ergänzt* sie, fügt hinzu, was den Begebenheiten mangelt. Er stellt das Aufgehobene her.

Mangel an Empfänglichkeit für Eindrücke, Mangel an Fertigkeit, an Beweglichkeit in mancherlei Thätigkeit bei dargebotener Gelegenheit, Verengung der Aussenwelt für den Menschen, — Einseitigkeit, kann oft auch den Charakter bestimmter erhalten helfen. Solche Charaktere sind *einfacher* (*Hermann* in Goethe's *Hermann und Dorothea*); es giebt mehr und mehr *zusammengesetzte,* z. B. Intriguanten auf einer, edle und kluge Menschen auf der andern Seite.

Im Ganzen ist unter den Charakteren wenig *specifische* Verschiedenheit; von allen Neigungen empfinden Alle wenigstens etwas. Nur wo Neigungen von höherer Beurtheilung abhängen und wo sie Fertigkeiten, Lagen, mit einem Worte äussere Verhältnisse voraussetzen, da können sie ganz fehlen. Die Hauptgrundlage des Charakters aber ist die *Construction der Neigungen.* Diese Construction hat Stufen. Unter einigen Gütern kann *eine* Wahl, unter andern eine *zweite* getroffen sein; so ist der Mensch auf jeder einzelnen Stufe entschieden; und doch im Ganzen noch zwischen den Stufen selbst beweglich. Sich vergessend geräth er von einer auf die andere. Es liegt viel daran, dass die Entschiedenheit auf jeder Stufe, in jedem Gemüthszustande, in jeder Lage, jeder Gesellschaft, in jeder Sache des Geschmacks auch schon die, für *diese* Stufe mögliche relative Richtigkeit und dadurch möglichste Festigkeit habe. Denn jede Veränderung der Beurtheilung auf jeder Stufe lässt Gefahren für das Ganze des Charakters zu.

Es giebt Charaktere ohne Selbstbeilegung, ohne Bewusstsein derselben; bei Allen, die nicht in sich selbst hineinschauen. Aber solche Charaktere sind der Veränderung geradezu bloss, sobald die *Construction der äusseren Einwirkung* sich hinreichend ändert, sobald die Anziehungskräfte von aussen anders wirken. Sie brauchen, für *einige* Beständigkeit, *sehr viel* Stärke, damit die Veränderungen in der Stärke der äusseren Anziehungen nicht gar zu leicht bedeutend werden.

Es giebt Menschen, die sich einen andern Charakter beilegen, einen andern haben; alle Selbstschmeichler, und ängstliche Selbstkritiker, die aller-

ZWEITES CAPITEL.

Vom Begriff der Sittlichkeit.

Das Bisherige, vom Charakter überhaupt, war eine Aufzählung psychologischer Phänomene. Dass es aber nicht GUT damit sei, wenn Jemand nur *irgend* einen Charakter habe, sagt sich wohl jeder, der etwas denkt bei dem Wort *Sittlichkeit*.

Man gesteht also ein, dass der Sittlichkeit gewisse *Ansprüche* zum Grunde liegen *gegen* den etwa vorhandnen Charakter; — Ansprüche, welche nicht durch die Widersetzlichkeit, die ihnen *in der That* bevorsteht, zum Resigniren bewogen werden können, da ihnen überall keine *Kraft*, etwas *durchzusetzen*, wesentlich ist; und sie mit dem Wirklichen, dem Natürlichen, ja in jedem Sinn mit dem, was IST, — gar nichts gemein haben, sondern als etwas ganz Fremdes zu demselben hinzukommen, und auf dasselbe treffen, um es zu censiren. Und eine Censur wird nicht handgemein mit dem, worüber sie spricht.

Aber der Charakter, der sich der ersten Censur nicht fügte,

---

lei in sich suchen, was nicht in ihnen ist. Bei diesen wird der Charakter, insofern die Kritik unrichtig ist, immer roher, immer hingegebener, weil sie durch falsches, wenigstens unpassendes Räsonnement das in sich zerstören, was von den höhern Begriffen abhing. Nur sehr richtige Selbstkritik kann diesen höheren Begriffen Gewinn bringen.

Beilegung des Charakters, den man wirklich hat, und Zufriedenheit damit, und Wachsamkeit, dass er sich nicht ändere, hält ihn am sichersten aufrecht.

Menschen ohne bestimmte Construction der Neigungen besitzen auch mit den erhabensten und bestimmtesten Ideen doch keinen Charakter. Sie müssen sich erst in einen Zustand der blossen Contemplation künstlich versetzen, müssen die Aussenwelt fliehen, müssen sich alle Bequemlichkeiten vorher verschafft haben; nun fangen sie an zu denken, und denken gerade so lange, bis sie gestört werden, bis es Zeit ist zum Handeln, bis die Neigungen in ihnen aufgerufen werden. Das ist nicht Charakter. Sollte er hervorgehen, so müssten die Ideen zuerst so viel Kraft bekommen, müssten ihren Gegenstand in der wirklichen Welt so wohl wieder erkennen, so völlig mit dem äusseren Leben in *denselben Gemüthszustand* zusammengehen, dass die Neigung dadurch gebogen, gebändigt würde. So (allein?) ist Verbesserung der Construction der Neigungen möglich. Dazu gehört ein grosses Uebergewicht der höhern Gemüthszustände des Anschauens und des Denkens.

Es giebt aber gar viele halbcultivirte Menschen, in denen eine gewisse Menge von Stimmungen die Runde machen, ohne Unterordnung und Harmonie. Diese kommen in die grösste Verlegenheit, sobald mehrere dieser fremdartigen Stimmungen in ihnen zugleich aufgerufen werden.

Bei Allen, deren Charakter schon bestimmt ist, (consequente Egoisten, consequente Ehrgeizige, consequente Sinnlinge,) kommt die Moral zu spät."

könnte wohl dadurch eine *neue* Censur auf sich laden. Der Misslaut in dieser Censur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluss hervorgehen, jenen Ansprüchen als *Befehlen* zu GEHORCHEN. Jedermann weiss, dass alle Menschen sich in diese Richtung hinaus getrieben fühlen, und dass sie auch wirklich mehr oder weniger Schritte dahinaus zu machen pflegen.

Was aber gleich die erste Censur eigentlich spreche, — weiss das Jemand in Einer Reihe nachzusprechen? Die Rechts- und Sittenlehren lauten nicht gleich, wiewohl jede im Namen aller redet.

Hierauf hatte ich in der Abhandlung *über die ästhetische Darstellung der Welt* einige Folgerungen gegründet,[94] die freilich nur für diejenigen etwas bedeuten können, welche wenigstens auf einen Augenblick aus dem Widerspruch herausgehen mögen, dem objectivgültigen und allgemein-geltenden Begriff der Sittlichkeit Bestimmungen aus IHRER Ansicht aufdringen zu wollen.

Es wird Niemand verlangen, dass die Pädagogik den Aufklärungen und Bestätigungen vorgreife, welche nur von der praktischen Philosophie geleistet werden können. Eben deswegen kann ich bloss bitten, hier eine historische Kenntniss zu nehmen von einigen Vorstellungsarten, welche sich in die Aufstellung meiner Erziehungsgrundsätze unvermeidlich einflechten.

I.

Positiver und negativer Theil der Sittlichkeit.

Wie viel *Demuth* auch in der Sittlichkeit liege, — die TUGEND, die in der Ausübung des Sittlichen sich zeigt, nennt Jedermann STÄRKE, und Niemand SCHWÄCHE!

Gleichwohl wäre die Ausübung des Sittlichen nur Schwäche, wenn sie nur Nachgiebigkeit wäre gegen Ansprüche VON AUSSEN.

Vielmehr sprechen Wir Selbst in jenen Ansprüchen; Wir Selbst sprechen gegen Uns Selbst, indem wir unsern Charakter censiren, und zum Gehorsam auffordern. Es ist das betrachtende Subject in uns, welches für dasmal sich erhoben hat *über* das blosse *Sich-Aussprechen, wie man sich findet!*

Beide Theile der Sittlichkeit, der positive und der negative, liegen hier dicht beisammen. *Das Censiren selbst ist positiv;* aber die Censur *lautet negativ für* den, ihren Forderungen *nicht* angemessenen Charakter, wie er in dem Objectiven der Persönlichkeit gegründet vorliegt. Und die Verneinung verwandelt sich in ein wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die *Person* sich zum Gehorsam

---

[94] S. oben S. 275 f.

entschliesst. *Sie nimmt* alsdann *für* einen kategorischen Imperativ, was an sich ein blosses Urtheil war.

Es war allerdings ein Missgriff, die Sittenlehre *wissenschaftlich* mit einem kategorischen Imperativ *anzufangen.* Hier musste das rein Positive vorangehen, und es musste ein Mannigfaltiges neben und nach einander ausgebreitet werden, welches KANT nicht vollständig durchdacht hatte. Aber diejenigen thaten den schlimmern Missgriff, welche sich dahin vergassen, die *Menschheit* vom kategorischen Imperativ entbinden zu wollen.[95]

II.

Sittliche

Beurtheilung.	**Wärme.**
Entschliessung.	**Selbstnöthigung.**

Man redet von einem moralischen Gefühl, ja man findet es schon sehr früh bei den Kindern. Man redet auch von praktischer Vernunft; und dies verräth, dass man die ursprünglichen Aussagen des Sittlichen nicht einem wandelbaren, dunkeln Gefühl, nicht einer Aufregung und Affection des Gemüths überlassen will, sondern dass man die sehr natürliche Forderung macht: Aussagen von solcher Autorität sollen bestimmte ruhige Erklärungen sein, in denen sowohl der *Gegenstand, worüber,* — als auch die *Entscheidung, welche darüber* gegeben wird, vollkommen vernehmlich und deutlich ausgedrückt sei. Indem man aus so guten Gründen es der Vernunft[96] überträgt, die ersten Grundbestimmungen des Sittlichen auszusprechen, merkt man nicht, dass man sich einer *theoretischen Künstlerin* in die Hände liefert, welche sich augenblicklich an Logik

---

[95] Vgl. oben S. 275 und *W.* VIII, S. 185. „Ohne nach Gütern und Tugenden zu fragen, sucht Kant den Ursprung des Begriffs der *Pflicht.* . . . Bei Kant erhebt sich der Unterschied zwischen Sollen und Müssen; aber die Frage: *was* wir sollen, schwebt noch im Dunkeln. Die praktischen Ideen liegen verborgen. Die Unterscheidung zwischen hypothetischen und kategorischen Imperativen schafft keinen *Inhalt* der Gebote herbei: es ist nur eine Negation, dass die erstern sammt der, nur aus Erfahrung zu erkennenden Glückseligkeit bei Seite gesetzt werden."

[96] Vgl. *Lehrb. d. Psych.* § 115, *W.* V, S. 82. „Die Vernunft ist ursprünglich nicht gebietend, nicht gesetzgebend; sie ist überall keine Quelle des Wollens. (Sie ist ebensowenig eine Quelle von Erkenntnissen). Nichts desto weniger wird sie als solche betrachtet, ja sie wird für die höchste Richterin und Gebieterin gehalten; wie sehr natürlich erfolgen muss, indem (mit gewohnter Erschleichung) die Gefahr der Reue, wenn man dem Resultate der Ueberlegung nicht gemäss handeln würde, als eine Drohung angesehen, und nun zu der Drohung ein Gebot, zu dem Gebote ein Gebieter hinzugedacht wird." S. auch *W.* VI, S. 55 f. und 362.

und Metaphysik besinnt, das Sittengesetz durch seine Allgemeinheit definirt und das Gute aus der Freiheit entstehen lässt, ja welche eher die ganze Transscendentalphilosophie aufbieten wird, um die *Möglichkeit* des sittlichen Bewusstseins zu *erklären,* ehe sie uns nur über einen einzigen Punkt unsres moralischen Gefühls zu der klaren Besinnung bringt, dass wir wüssten und von allen Nebensachen absondern lernten, *was* wir denn eigentlich da verwerfen und billigen, wo wir die Ausdrücke der sittlichen Billigung und Missbilligung gebrauchen. Es wird vielleicht nicht gar zu schwer sein, denjenigen meiner Zeitgenossen, welche während dieser Missgriffe inne geworden sind, eine sittliche Entscheidung sei an sich weder ein *Gefühl,* noch eine *theoretische Wahrheit,* — ein günstiges Vorurtheil für den *Geschmack* abzugewinnen, zudem wenn ich sie versichere, dass, was ich sittlichen Geschmack nenne, nichts gemein hat mit dem Modegeschwätz unsrer Tage, auch eben so wenig das Schöne und das Gute in einander wirft, nach Art des stoischen Satzes: *ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν.*[97]

Trage indess die sittliche *Beurtheilung* jeden beliebigen Namen: — ein *ruhig-klares, festes* und *bestimmtes* URTHEILEN ist es auf jeden Fall, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muss; wenn man nicht etwa statt der sittlichen WÄRME einen ungestümen Eifer, oder eine kränkliche Sehnsucht will, welches Beides das Gute für einen Gegenstand der Begierde nimmt, und zum zweck- und zeitgemässen Handeln Eins so untauglich ist als das Andre. Nur aus der *Menge* und *Mannigfaltigkeit* der Veranlassungen zum sittlichen Urtheil, — deren das Individuum schon IN SICH so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhntem Blicke wollen aufgefasst sein, — deren ausserdem die Familie, der Umgang, endlich Alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen UNTERRICHTS fällt, einen unerschöpflichen Vorrath darbietet; — nur aus diesem Reichthum, welcher noch überdas einer geordneten, einer *ergreifenden Darstellung* fähig ist, — einer *poetischen Construction,* wenn ich einen gewagten Ausdruck noch einmal brauchen darf;[98] — kurz — NUR AUS DER ÄSTHETISCHEN GEWALT DER MORALISCHEN UMSICHT — KANN DIE REINE, BEGIERDENFREIE, MIT MUTH UND KLUGHEIT VEREINBARE WÄRME FÜRS GUTE HERVORGEHEN, WODURCH ÄCHTE SITTLICHKEIT ZUM CHARAKTER ERSTARKT.

---

[97] S. oben S. 278 und *Allg. prakt. Philos.* Einl. I: *W.* VIII, S. 11 f.

[98] S. oben in der Abhandlung „*Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*" S. 276: „Eine solche Construction kann nicht bloss logisch sein; aus einer wohlclassificirten Sittenlehre kann sie nicht erlernt werden; diese kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht! Vielmehr bedarf es einer theils poetischen, theils pragmatischen Construction." — Man beachte, dass Herbart hier auf die Ergebnisse der älteren Abhandlung zurückkommt, indem er „die gespaltenen Rücksichten" (oben S. 363 und Anm. 29) aufzuheben beginnt; vgl. S. 322.

Denn schon in dem Objectiven des Charakters müssen sich die Auffassungen des Guten und Rechten mit den andern Auffassungen des Geschmacks, und mit denen der Klugheit, zusammenfinden; und, dreist durch ihre Klarheit, bei der allgemeinen *Wahl* den Vorrang einnehmen, welcher ihnen vor allen Regungen des Verlangens gebührt. — Aber auch in das Subjective des Charakters müssen sie hinübertreten; sie müssen sich aussprechen als Grundsätze. Die moralische Entschliessung, — welche den negativen Theil der Sittlichkeit einführt, — ist nun zwar immer der Nichtbefolgung, und folglich der *Demüthigung* ausgesetzt; denn äusserst selten wird eine menschliche Natur sich ganz in ihr concentrirt wiederfinden. Jedoch die Demüthigung wird den Entschluss nicht umwerfen, wenn es an dauerhafter Wärme nicht fehlt; wenn die Erziehung sich gehütet hatte, moralische Lehren auf flüchtige Rührungen zu pfropfen.

Wie an den Obersatz die Subsumtion, so muss an die Entschliessung sich Selbstbeobachtung anschliessen. Hierbei kommt Vieles auf ein richtiges Auffassen der eignen Individualität an; wer sich falsch beurtheilt, ist in Gefahr, sich selbst zu zerreiben. — Aber auch alles Uebrige, was überhaupt zur *Motivität* des Charakters gehört, muss von der Triebkraft der sittlichen Principien abhängig werden, und rückwärts auf ihre Anwendung wirken. Der Mensch muss mit sittlichem Auge seine ganze Stellung in der Welt betrachten; er muss sich sagen, wie sein höchstes Interesse von den Umständen verletzt und begünstigt werden könne. Er muss den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muss demgemäss handeln. Darauf deutete ich anderwärts durch den Ausdruck: *pragmatische Construction* der sittlichen Lebensordnung.

Den Schluss macht der Selbstzwang. Hier erfährt der Mensch, wer er sei. Und welche Schwächen sich hier verrathen haben: deren Princip muss durch alle Tiefen der Individualität gesucht und verfolgt werden.[99] —

---

[99] Im *Umriss* II. Aufl. § 148 f. treten nur die drei ersten der hier behandelten Begriffe auf. In den späteren Schriften verweist Herbart mehrfach auf die Exposition, die in den beiden Capiteln gegeben ist. (*W.* II, S. 401, XII, S. 703); allein nähere Ausführungen giebt er nicht. Seine Ansicht, dass die praktische Philosophie psychologischer Erörterungen nicht bedürfe (*W.* VI, S. 95) hielt ihn ab, „die Untersuchungen über die Möglichkeit ästhetischer Urtheile und ihrer Befolgung“ anzustellen, die zwar der Pädagogik nützlich werden können, aber untauglich sind, der Moral ein neues Licht aufzustecken. *W.* II, S. 254. Vgl. auch S. 159.

DRITTES CAPITEL.

Woran offenbart sich der sittliche Charakter?

Die bisher entwickelten Begriffe sind lediglich formal; es kommt darauf an, das Reelle dafür zu finden; — zu bestimmen, WOZU der sittliche Charakter entschlossen ist; WORAN und WOFÜR er seine Festigkeit beweist.

I.

Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienst der Ideen.

Offenbar liegt die moralische Entschlossenheit ZWISCHEN dem, *worüber* sie bestimmt, und dem, *wovon* sie sich bestimmen lässt. Das *Verlangen,* — alles, was zu dem sogenannten *niedern Begehrungsvermögen* gehört, — *wird* beschränkt, geordnet, in der einmal erwählten Stufenfolge festgehalten; von demjenigen im Gegentheil, was ein willenloses Urtheil in aller Hingebung mit Beifall oder Missfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, — *hievon nimmt* der Wille das Gesetz, das Princip der Ordnung, und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Was mit der willenlosen Billigung bezeichnet war, nenne ich eine *praktische Idee.*

Wollen wir also die formalen Begriffe von Charakter und von sittlichem Charakter realisirt sehen: so müssen wir die Hauptglieder sowohl dessen, was am niedern Begehrungsvermögen bestimmbar ist, als auch dessen aufsuchen, was in das Reich der bestimmenden Ideen fällt, um gleichsam das materielle und das formende Wesen des sittlichen Charakters kennen zu lernen.

II.

Das Bestimmbare.	*Die bestimmenden Ideen.*
Was man dulden,	**Rechtlichkeit,**
haben,	**Güte,**
treiben wolle.	**innere Freiheit.**

Das niedere Begehrungsvermögen beruht auf den Empfindungen der Lust und Unlust. Der charaktervolle Mensch erträgt die Unlust zum Theil; den andern Theil wehrt er ab: er weiss,

was er dulden und nicht dulden wolle; er hat die Unruhe der Ungeduld ausgestossen. Auch seine Lust hat er gezügelt: sowohl *die* Lust, welche an Sachen haftet, und, um derselben sicher zu sein, sie besitzen möchte; als auch die, welche im eignen Wirken und Hervorbringen, in den Beschäftigungen liegt.

Die Ideen entlehne ich aus der praktischen Philosophie. Aus der *Reihe* von Ideen, die sie mir darbietet, übergehe ich eine, die bloss formal ist, die der Vollkommenheit; zwei andre, die dort streng geschieden werden, ziehe ich hier in Einen Ausdrück, Rechtlichkeit, zusammen.[100] Weder die Gründe davon, noch die specifischen Unterschiede der Ideen selbst kann ich hier angeben; man wird zum Behuf der allgemeinen Pädagogik die bekannten Namen leicht richtig genug verstehen. Sollte aber dieser Theil der Wissenschaft speciell ausgeführt werden: so würden jene Licenzen verschwinden müssen.

VIERTES CAPITEL.[101]

Natürlicher Gang der Charakterbildung.

Wenn gewisse Bewegungen, die wir zu leiten wünschen, vor unsern Augen schon im Umschwunge begriffen sind, so versteht es sich als erste Regel der Klugheit wohl von selbst, dass wir zuvörderst suchen müssen, den vorhandnen Umschwung kennen zu lernen, ehe wir auf unsre Weise hineingreifen.

Es drang sich auf, dass wir vom Unterricht nicht reden konnten, ohne der Erfahrung und dem Umgange, den beständigen Lehrern der Menschen, eine anknüpfende Erwähnung zu gönnen. Es dringt sich hier, wo wir die Maassregeln einer charakterbildenden Zucht anzugeben haben, noch stärker auf, dass zuvor nachgesehen werden müsse, welchen Gang die sich selbst überlassenen Naturen zu nehmen pflegen, indem sie allmählich einen Charakter gewinnen. Denn es ist bekannt, dass die nicht aus gar zu weichem Thon geformten Menschen nicht eben darauf warten, welchen Charakter ihnen der Erzieher zu geben beliebe. Wie oft wird in dieser Rücksicht unnütz gesorgt und gearbeitet, um hervorzubringen, was sich von selbst macht, und was man am Ende, wenn es fertig ist, nehmen muss, wie es sich findet!

---

[100] Die Ideen des Rechts und der Billigkeit werden unter dem Ausdruck: Rechtlichkeit vereinigt s. oben S. 279 Anm. 11, und 284 Anm. 15 u. 285.*

[101] Ueber die Bedeutung dieses Capitels s. oben S. 327, 363 Anm. 29 und *W.* XII, S. 241.

I.

Handeln ist das Princip des Charakters.

Worin der Charakter bestehe, worin er, wenn er einmal vorhanden ist, seinen Sitz habe: ist schon entwickelt worden. Der Wille ist sein Sitz; die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt einen solchen oder einen andern Charakter.

Wie der Charakter werde, wird also beantwortet sein, wenn wir angeben, wie der Wille zur Entschlossenheit komme?

Fragen wir uns zuvörderst, *was ein Wille* ohne *Entschlossenheit sein würde?*

Kaum noch Wille! — Eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein blosses Sich-Hinneigen zu einem Gegenstande, ohne die Voraussetzung, man werde ihn erreichen, — mag Begierde heissen, oder Verlangen.

Wer da spricht: ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, geniessend.

Zeigt ihm, dass er nicht könne: er will schon nicht mehr, indem er euch *versteht.* Die Begierde aber wird vielleicht bleiben, und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein *neues* Wollen; nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, — und mit der Hoffnung, man werde, vermittelst einer geschickten Combination derselben, seinen Zweck erreichen. — Der Feldherr *begehrt* zu siegen; darum *will* er die Manövers seiner Truppen. Er würde auch diese nicht *wollen,* wäre ihm nicht die *Kraft* seines Befehls *bekannt.* — Aber man wolle einmal (diese Aufgabe ist von *Jakobi*), man wolle einmal so tanzen, wie ein *Vestris* kann tanzen wollen. — An Begierde zu diesem Wollen mag es Manchen nicht fehlen; und ohne Zweifel begann die Bildung des Meisters von der Begierde, aber auch *sein* Wollen konnte gewiss dem allmählichen Gelingen um keinen Schritt zuvoreilen, höchstens demselben auf dem Fusse folgen. — —

Die That also erzeugt den Willen aus der Begierde.

Aber zur That gehört Fähigkeit und Gelegenheit.

Von hieraus lässt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.

Es ist einleuchtend, dass *zuerst* von dem Begehrungskreise des Menschen sein Thun abhängt. Die Begehrungen aber sind theils animalischen Ursprungs, theils entstehen sie aus geistigen Interessen.

Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten, sammt den

äussern Gelegenheiten oder Hindernissen, hinzu. Der Einfluss derselben ist desto complicirter, je mehr Mittel für einen Zweck gebraucht werden müssen, je mehr mittlere Thätigkeiten also begünstigt oder erschwert werden können von aussen und von innen.

Vor allen Dingen aber muss man hierbei in Betracht ziehen: dass der grössere Theil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloss innerlich vorgeht, und dass es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserm Können uns belehren. Wohin wir unsre GEDANKEN zu wenden — TRIEB und LEICHTIGKEIT besitzen, oder nicht besitzen: das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äusserer Geschäftigkeit, in ihrer ganzen Complication, der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der grosse Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er *fühlte* sich handelnd, er *sah* sich auftreten, — ehe die äussere That, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt. Wenige, flüchtige, im Grunde Nichts beweisende Versuche der Ausübung, mochten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äusserlich vermögen. Dieser Muth vertritt die That, um das entschlossene Wollen zu begründen.[102]

Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie etwas Grosses wollten. Wie der Gang der Bildung: so rückwärts der Weg der Zerstörung. Unmuth, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters.

II.

Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter.

Ignoti nulla cupido! — Der Gedankenkreis enthält den Vorrath dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung,

---

[102] Die Lehre vom Verhältniss des Begehrens und Wollens ist näher erörtert in den psychologischen Schriften Herbarts. Vgl. *Lehrb. zur Psych.* § 223 *W.* V, S. 154: „*Wille ist Begierde, mit der Voraussetzung der Erlangung des Begehrten.* Diese Voraussetzung verknüpft sich mit der Begierde, sobald in ähnlichen Fällen die Anstrengung des Handelns von Erfolg gewesen ist. Denn alsdann associirt sich gleich mit dem Anfange eines neuen, gleichartigen Handelns die Vorstellung eines Zeitverlaufs, den die Befriedigung der Begierde beschliessen werde. Hiebei entsteht ein Blick in die Zukunft, der sich immer mehr erweitert, je mehr Mittel zum Zwecke der Mensch voranschicken lernt.“ *Psych. als Wiss.* II, § 151 *W.* VI, S. 361: „Was man *verlangt,* das glaubt man, aus irgend einem Grunde erreichen zu können; *was man will, dessen Erreichung setzt man bestimmt voraus.*“ — Mit der Auffassung, dass gedachtes Handeln das wirkliche vertreten könne, vgl. *Allg. prakt. Phil. W.* VIII, S. 46: „Sich sucht jeder

und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdas den Vorrath zu allem Maschinenwerk der Klugheit, — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; hier muss aller Umtrieb leicht von Statten gehen, muss Jedes am Platze stehen, und sich jeden Augenblick finden und brauchen lassen, Nichts darf im Wege liegen, Nichts als schwerfällige Masse die Behülflichkeit hindern; Klarheit, Association, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Muth auf die *Sicherheit der* INNERN *Ausführung;* und mit Recht, denn äussere Hindernisse, die der Vorsicht eines geordneten Geistes unerwartet kommen, können den wenig schrecken, der da weiss, bei veränderten Umständen würde er sogleich neue Pläne schaffen.

Findet sich diese innere Sicherheit des zur Genüge und doch *leicht* bewaffneten Geistes zusammen mit einem bloss *egoistischen* Interesse: so ist der Charakter bald entschieden und sicher verdorben. Darum muss alles, was zur *Theilnahme* gehört, bis zum Fordern und Handeln hinaus gebildet werden.

Sind dagegen alle geistigen Interessen wach, und *alle* lebhaft *bis* zum Fordern: so giebt es für viele Zwecke leicht zu wenig Mittel, die übermässige Betriebsamkeit erreicht nicht viel, erleidet vielleicht Demüthigungen, — und der Charakter bleibt klein. Dieser Fall ist jedoch selten, und die Hülfe nicht schwer.

Fehlt die innere Sicherheit; fehlen die geistigen Interessen; fehlt wohl gar der Vorrath an Gedanken: so ist der Boden leer für die animalischen Begehrungen. Auch aus diesen wird zuletzt irgend ein Missgeschöpf, das aussieht wie das Zerrbild eines Charakters. —

Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter: wiewohl nicht Grenzen *des* Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüths, sich selbst gelassen, ruhig liegt, ist wichtig für die *weichen Stellen* des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die REIZBARKEIT bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern.

Bisher war vom objectiven Theile des Charakters die Rede. Wenn *falsche Meinungen* schon diesem, als fehlerhafte Voraussetzungen, worauf er baut, schädlich werden: so schaden alle Vor-

---

auszubreiten in der Mitte des Seinen; seine Gedanken und Phantasien sucht er zu verwandeln in wirkliche Gestalten der Dinge, *Phantasiren ist ursprünglich Handeln.*" Ferner die Anm. 108 zu S. 477 und *Lehrb. d. Psych.* § 123. W. V, S. 87.



URTHEILE noch mehr dem Subjectiven, der Selbstkritik, und Selbstbilligung, welche als Grundsatz festhält, was recht, erlaubt, anständig, zweckmässig scheint. Kaum ist irgend ein grosser Charakter bekannt, den wir nicht in seinen Vorurtheilen gefangen sähen! — Dieselben verletzen, heisst die Grundsätze an ihrer Wurzel angreifen; es heisst, Zwietracht stiften zwischen dem Subjectiven und dem Objectiven; es heisst, den Menschen der Einheit mit sich selbst berauben, und ihn desorientiren. Wohl haben die, welche an *alten* Vorurtheilen hangen, grosse Ursache, sich nicht *neuen* EINBILDUNGEN preiszugeben; — und auf der andern Seite kann der Wahrheit kein grösseres Opfer dargebracht werden, als durch Anerkennung von Irrthümern, an welchen die Persönlichkeit sich hielt. Ein solches Opfer ist einer hohen Achtung, aber zugleich des Bedauerns werth. — —

Wer die hier angesponnenen Reflexionen, in die wir uns nicht zu weit verlieren dürfen, für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Ueberzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Theil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram, und *den* Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen. — Freilich, vor der Zeit ermüdet von diesen Betrachtungen, werden Viele sich auf das Faulbette der *Freiheit*, — wo nicht gar des *Schicksals*, — werfen. Diesen habe ich *hier* gar nichts zu sagen. Und wenn das DORNENLAGER, worauf sie sich warfen, sie nicht selbst zum Aufspringen treibt, so wird blosser Dispüt ihre Ruhe schwerlich stören.[103]

III.

Einfluss der Anlage auf den Charakter.

Was mit den Begehrungen, wenn sie handelnd hervortreten sollen, concurriren muss: das ist Anlage und Gelegenheit.

Aber ehe wir beides näher betrachten, bietet sich, in unmittelbarer Verbindung mit dem Vorhergehenden, eine Bemerkung dar über das pädagogische Gewicht dessen, was wir noch zu suchen haben. Die Anlagen entwickeln sich langsam, sie reifen erst im Mannesalter; dann auch erst kommt die eigentliche Gelegenheit zum äussern Handeln, und dadurch erhält selbst die innere Thätigkeit erst ihre rechte Spannung. Da nun das Handeln den Charak-

[103] S. oben S. 274 Anm. 8 und 295.*

ter macht, so ist in den früheren Jahren von ihm hauptsächlich nur dasjenige vorhanden, was innerlich *strebt* zur That; gleichsam das flüssige Wesen, aus welchem er sich in der Folge, nur zu rasch, krystallisiren wird. Eben bei diesem Anschiessen und Festwerden des Charakters, also beim Anfang des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt, kommt es darauf an, *welche* Anlagen und *welche* Gelegenheiten mit den vorher gesammelten Begehrungen concurriren. *Aber* DANN *ist die* ERZIEHUNG *geschehen, ihre Zeit verflossen, die Empfänglichkeit für sie erschöpft;* — und ihr Werk, man muss es bekennen, zum Theil dem Zufall preisgegeben, — gegen welchen nur vollkommen gleichmässige Ausbildung des Subjectiven und des Objectiven der Persönlichkeit einigermaassen Sicherheit leistet. — Eben deswegen ist die Wirkung auf den Gedankenkreis, welchen der Mensch MITBRINGT in die Periode, da ihm die Welt offen und eine reife Körperkraft zu Diensten steht, — wiewohl sie nur auf Einen Factor des Charakters trifft, dennoch beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung. —

Was nun die Anlage betrifft: so besteht, ausserordentliche Fälle abgerechnet, der wichtigste Unterschied durchaus nicht in dem, *wozu* der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in einer *formalen* Eigenheit, welche bei den Individuen *gradweise* verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemüthslage leichter oder schwerer WECHSELT. Die schwer Beweglichen, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, haben die vortrefflichste Anlage; nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die leicht Beweglichen sind leichter zu unterrichten, ja sie helfen nach durch das, was sie selbst suchen; aber sie bedürfen der Zucht — noch *über* die Zeit der Erziehung hinaus, und daher sind sie dem Zufall unterworfen, und kommen fast nie zu einer so *gediegenen* Persönlichkeit wie jene.

Es ist nämlich klar, dass das erste Requisit des Charakters — Gedächtniss des Willens — in der engsten Verbindung stehe mit dem Grade der Beweglichkeit des Gemüths. Keine Art von Menschen ist charakterloser, als die, welche nach ihren Launen dieselben Dinge bald schwarz bald weiss sehen, oder welche, um „mit der Zeit fortzugehen,“ ihre Ansichten nach der Mode ändern. Diese Frivolität findet sich schon bei Kindern, die alles durch einander fragen, ohne die Antwort zu erwarten, und alle Tage neue Spiele und Spielgesellen haben; auch bei Jünglingen, die alle Monat ein neues Instrument lernen, und Sprachen über Sprachen anfangen; endlich, wenn man will, bei jungen Männern, die heute sechs Collegien hören, morgen für sich studieren, und übermorgen verreisen. — Diese sind jenseits der Zucht, jenen kann sie noch helfen; — der Erziehung *werth* aber sind *diejenigen* am meisten, welche am Bekannten festhängen, dem Neuen, als neu, abhold sind, nüchtern bleiben bei allem, was sonst durch seinen Schein blendet, in ihrer

eignen Welt wohnen, ihre eignen Sachen bewahren, betreiben, cultiviren, — aus ihrem Gleise schwer herauszubringen sind, manchmal eigensinnig scheinen, ohne es zu sein, stumpfsinnig scheinen, ohne es zu sein, — den Erzieher Anfangs ungern zulassen, ihm kalt begegnen, sich gar nicht einschmeicheln: — diese, welche der Erziehung am meisten *bedürfen,* welche, sich selbst überlassen, an der Scholle kleben, und durch ihre Tenacität zu einer sichern Einseitigkeit verurtheilt, ja zu allen moralischen Verkehrtheiten des Familienstolzes, des Zunft- und Cantonsgeistes geneigt sein möchten: — SIE sind es, in denen es sich verlohnt, Interessen aller Art zu erregen; sie sind es, welche durch ihren guten *Willen,* nachdem er erst gewonnen ist, der Erziehung einen festen Boden darbieten, und die Hoffnung gestatten, dass sie die Reinheit und Richtigkeit ihres jetzt geordneten Geistes treu bewahren werden auch dann, wann die letzten, wichtigsten Schritte der Charakterbildung unter Umständen geschehen, die von keiner waltenden Zucht bereitet, sondern mit dem wogenden Weltgedränge herbeigetrieben werden.[104] Man wird hoffentlich nicht fürchten, so harte Naturen würden der beugenden Kraft der Erziehung zu starken Widerstand entgegensetzen. *Freilich werden* sie, wenn man sie *als Jünglinge* zuerst antrifft, und nicht sehr vielfache Berührungspunkte mit ihnen vorfindet; aber ein *Knabe,* der stärker wäre als ein solider Unterricht, eine consequente Regierung und eine verständige Zucht, — ein solcher Knabe ist ein Unding.

Es kommt nun allerdings auch *der* Unterschied in den Anlagen für die Charakterbildung in Anschlag, welcher bestimmt, was dem Individuum leichter und schwerer gelinge. Denn was gelingt, das wird gern gethan, und oft wiederholt, und kann es nicht Zweck werden, so dient es wenigstens als Mittel; es wirkt folglich als eine Kraft, gewisse andre Zwecke zu begünstigen, und die Geistesrichtung dahin zu verstärken. — Indessen der hohe Grad des Gelingens *einzelner* Thätigkeiten, welcher ein *besonderes Genie* auszeichnet, ist für Charakterbildung keineswegs willkommen. Denn das Genie hängt zu sehr von Dispositionen ab, um Gedächtniss des Willens zuzulassen; es steht sich selbst nicht zu Gebote. Künstlerlaunen sind nicht Charakter. Ueberdas liegt die Beschäftigung eines Künstlers immer in einem viel zu sehr abgesonderten WINKEL des menschlichen Lebens und Schaffens, als dass der *ganze* Mensch sich von da aus beherrschen könnte. Ja selbst im ganzen Reiche der Wissenschaften ist keine, welche für sich allein den ihr Hingegebenen zu tragen vermöchte im Strom des Lebens. — Nur das universelle Genie, — wenn es ein solches giebt, — ist wünschenswerth. Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der An-

---

[104] Offenbar schwebt Herbart hierbei der Charakter Carls von Steiger vor. S. oben S. 17, 38, 46, 59, 61, 67, 283.

lage zuliess, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet. Unter dem Titel bescheidner Liebhabereien mögen sich schöne Talente in Nebenstunden ausbilden, und sehen, wie weit sie kommen können. Es ist die Sache des Individuums, ob es seinen Beruf darnach zu bestimmen wage; der Erzieher kann zugleich Rathgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf![105]

Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu WOLLEN. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit, — ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Principien fehlen.[106]

IV.

Einfluss der Lebensart auf den Charakter.

Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirke, ist so oft, und auch von den Pädagogen schon so oft entwickelt worden, dass mir nur der Wunsch übrig bleibt, man möge es ihnen glauben; und die höchst nöthige Vorsicht, Kinder von den Lustbarkeiten der Erwachsenen zurückzuhalten, nicht Pedanterei schelten; vielmehr darauf achten, welche sichtbare Wohlthat die-

---

[105] Ueber die künstlerische Bildung vgl. *W.* II, S. 96. „Nicht bloss Anhäufung vieler Künste in Einem Geiste verbietet die Natur, sondern sie stempelt auch die Menschen so eigenthümlich, dass die schwierigen Kunstübungen nur bei seltenen Talenten gelingen, und dass überhaupt die Anlage entscheiden muss, für welche Kunst ein Jeder tauge. Schon diejenige Aufmerksamkeit, welche dem Lernen und Ueben der nöthigen Fertigkeiten entspricht, ist nicht allen gemein; manche fassen nicht scharf, behalten nicht fest, sie stocken und verstümmeln das Gelernte, wenn es soll wiedergegeben und angewendet werden. Den bessern Köpfen fehlt oft das Gefühl; oder es wird unbändig und lässt sich nicht beherrschen. Andre sind langsam, sie können ihre Gedanken nicht in Fluss bringen; sie suchen und künsteln, um aus Fragmenten, die zu einander nicht passen, ein Ganzes zu bilden, das sich weder runden, noch schliessen will. Wieder Andre sind überströmt von Einfällen, aber es fehlt der Geschmack. Noch Andern fehlt die Liebe, der Fleiss, der Muth, sich der Gemächlichkeit zu entreissen. Gar Manches muss zusammen kommen, damit ein Mensch nur für Eine Kunst tauge; vieles Andere von aussen muss hinzutreten, damit er sich bilde. Wie sollten so verschiedene Bedingungen beim Einzelnen für mehr als Eine Kunst genügen? — Gewiss sehr wichtig wäre es, die Eigenheiten und Kennzeichen zu ergründen, wodurch das Talent sich frühzeitig offenbart; allein dazu gehört eine psychologische Betrachtung der Künste selbst, um zu erforschen, welche besondere geistige Thätigkeit eine jede derselben für sich in Anspruch nimmt."

[106] Die Principien der Gesundheitslehre sind biologisch, vgl. *Lehrb. zur Einl. in die Phil.* § 163 *W.* I, S. 362.



jenigen Eltern ihren Kindern erweisen, die durch ihre ganze Hausordnung für genaue Regelmässigkeit des täglichen Lebens sorgen.

Aber ich darf nicht vergessen, dass diese Regelmässigkeit zuweilen so einförmig, so peinlich bindend eingerichtet wird, dass die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen strebt, wodurch denn, wenn das Uebel so klein bleibt als möglich, die Charakterbildung mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung entwunden, und veranlasst wird, sich ihren eignen Weg zu suchen. Denn es ist vorbei mit der Führung, sobald der Zögling es sich sagt, er wolle anders wie der Erzieher.

Gerade umgekehrt sollte man der jugendlichen Kraft Luft zu geben suchen. Man kann es freilich mit Fug nur da, wo die Begehrungen schon im Entstehen richtig geleitet sind, — am besten, wo sie aus dem gleichschwebenden Interesse empor steigen. — Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch möglich, dass man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloss passiv als gehorsame Kinder heranwuchsen, haben noch gar keinen Charakter, wann sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen, jetzt, da Niemand mehr Gewalt über sie hat, oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen, und zum Abspringen nach der Seite treiben, wo nicht völlig zermalmen würde. Darüber wird leider wohl Jedermann sich traurige Erfahrungen genug aufzählen können. —

Man spricht viel von dem Nutzen einer *abhärtenden* Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden; ich bin aber überzeugt, dass man das eigentlich *härtende* Princip für den *Menschen*, — der nicht bloss Körper ist, — nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem, und zwar nach eignem *richtigen* Sinn, eine in ihren Augen ERNSTE *Wirksamkeit* betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse ÖFFENTLICHKEIT des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Acte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erforderniss eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eignem Sinn, sie sind *nicht* DIE THAT, DURCH WELCHE DAS INNERE BEGEHREN SICH ALS WILLE ENTSCHEIDET. Man bedenke unsre Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doctordisputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Uebungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das alles; — die Kraft, sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht,

wird der künftige Mann, den ihr durch jene Uebungen führtet, vielleicht einmal eben so schmerzlich als vergeblich in sich suchen! —

Fragt man mich, was denn für bessere Uebungen statt jener zu empfehlen wären: so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben. Ich glaube nicht, dass in unsrer jetzigen Welt bedeutende ALLGEMEINE EINRICHTUNGEN, um die Jugend zweckmässig in Handlung zu setzen, getroffen werden können; aber ich glaube, dass desto mehr die *Einzelnen* alle Bequemlichkeiten *ihrer* Lage durchsuchen sollten, um dem Bedürfniss der Ihrigen zu entsprechen; ich glaube, dass eben in dieser Rücksicht Väter, die ihre Söhne zeitig an Familienangelegenheiten Theil nehmen lassen, sich um deren Charakter verdient machen.[107] — Uebrigens weist alles dies auf den frühern Satz zurück: der Hauptsitz der Charakterbildung sei die Bildung des *Gedankenkreises.* Denn erstlich: MAN DARF DIEJENIGEN NICHT NACH EIGNEM SINNE HANDELN LASSEN, WELCHE KEIN RICHTIGES BEGEHREN IN HANDLUNG ZU SETZEN HABEN; sie würden dadurch nur Fortschritte im Schlechten machen; vielmehr besteht hier die Kunst im Zurückhalten! Zweitens: *hat* man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, dass ein reiner Geschmack das *Handeln in der Phantasie* durchaus beherrscht, alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg; der Entlassene wird sich die Gelegenheiten zum äussern Handeln so wählen, oder die, welche sich aufdringen, so *behandeln,* — dass das Rechte sich in seinem Busen nur befestigen kann.[108]

---

[107] Dass auch der Unterricht eine Gelegenheit zu gelingendem Handeln biete, bemerkt Herbart in den *Vorlesungen* von 1807/8 (unten Nr. X). Des Verkehrs der Kinder unter einander und der Gelegenheiten zum Handeln, welche dieser bietet, gedenkt er Cap. 6, II. Ueber das Spiel, dessen Anziehung hier vermisst werden könnte, vgl. *W.* IX, S. 358. Herbart billigt dort *Jean Pauls* Würdigung des Spieles, in welchem „die höchst bewegliche Phantasie keiner Begierde gestattet sich einzuwurzeln“, fährt aber fort: „Nur schlimm: das Spiel wird ernst oder weicht vor dem Ernste zurück. So leicht es ist, Kinder, die nicht verwöhnt wurden, Jahre lang mit Wenigem zu befriedigen und zu erfreuen: so kommt doch eine Zeit, wo sie etwas gelten, etwas treiben, etwas haben wollen. Und während selbst hier die grössten Verschiedenheiten, nicht bloss nach den Individualitäten, sondern auch nach äusseren zufälligen Umständen vorkommen . . . . so beginnt doch nun ein langer und misslicher Uebergang, an dessen weit entferntem Ende erst jener *reife* Wille zu sehen ist, den wir . . . *frei* nannten. . . . . Die pädagogische Sorgfalt für sittliche Bildung ist aus sehr verschiedenen Theilen zusammengesetzt, unter denen auch das Warten auf die freien Handlungen des Zöglings einen Platz hat, aber nicht den günstigsten und hoffnungsreichsten.“

[108] S. oben S. 470 Anm. 102 und *Allg. prakt. Phil.* *W.* VIII, S. 118: „Planvoll ist der tugendhafte Charakter so sehr wie irgend ein anderer Charakter: aber kein anderer hängt so wenig an seinen Plänen. Keinem anderen gilt das Vollbrachte so wenig. Kein andrer heftet den prüfenden Blick so fest auf das *Wollen* selbst, dem das Werk zum Zeichen dient;

V.

Einwirkungen, welche besonders die sittlichen Züge des Charakters treffen.

Ueberall erzeugt die That den Willen aus der Begierde. So in dem Objectiven des Charakters; wo es am auffallendsten ist, dass nur, wo dem Menschen die eigne That von seinem Können entweder unmittelbar die Versicherung, oder doch mittelbar die Einbildung gab, — ein dreistes: „ich will" hervortritt. So in dem Subjectiven; wo der Mensch, der Grundsätze nicht bloss schwatzt, sondern hat, — sein Beschliessen über sich selbst nach seiner Meinung von sich selbst, und diese nach seinen innern Erfahrungen abmisst; daher dasjenige, was für die Menschheit zu hoch scheint, was man glaubt, sich nicht halten zu können, von charakterfesten Männern NUR ZU ALLGEMEIN in das Reich frommer Wünsche verwiesen wird; — zu allgemein: denn sie sollten von sich nicht auf Alle schliessen. — So endlich auch in demjenigen Theile der Sittlichkeit, der da wirklich *Wille* ist: das aber ist nur die sittliche Entschliessung, und Selbstnöthigung, welche verneinend, aufhebend, auf das rohe Verlangen wirkt, damit die Charakterstärke der sittlichen Beurtheilung und Wärme gewonnen sei und bleibe. Auch hier ist der Selbstzwang Anfangs nur Versuch; er muss gelingen, er muss seine Macht in der innern Erfahrung beweisen, dann erst, nur durch diese That, entsteht das energische sittliche Wollen, mit welchem der Mensch innere Freiheit besitzt. — Was nun den Selbstzwang unterstützt, das hilft den Entschluss beschleunigen und befestigen. Hier hat die Zucht eine grosse und schöne Aufgabe.

Aber das *rein Positive* der Sittlichkeit, — von welchem der tiefe Grund des Menschen voll sein muss, wenn der Entschluss vor Demüthigungen sicher, wenn das edle Gefühl: „DIE TUGEND IST FREI!" mehr als eine kurze Ekstase sein soll, — dies ERSTE der Sittlichkeit, welches, *als* sittlich, das Gegentheil aller Willkür, als Grund der Tugend, eine rein willenlose Macht, — eine Macht des blossen Urtheils ist, vor der sich die Begehrungen staunend beugen, noch ehe der Entschluss sie seine zweifelhafte Gewalt fühlen lässt: — dies gehört ganz dem Gedankenkreise an; es hängt ganz ab von

---

und dessen Fülle und Richtigkeit allein ersetzen muss, was dem Werke fehlt an Beidem," und S. 119: „Eine Gedankenwelt wird viel leichter gebaut als eine wirkliche Welt, und desto besser übt sich darin der sittliche Tact; denn wie der Druck des physischen Widerstandes abnimmt, um so viel lebendiger können die sittlichen Hindernisse sich fühlbar machen. Alles Gelingen erfreut und erhebt; wie sollte eine gelungene Idealwelt nicht begeistern, über welche der Beifall selbst sich freut?"

dem, was den Gedankenkreis bildet. — Niemand wächst auf unter Menschen, dem gar nichts von dem eigenthümlichen ästhetischen Werth der verschiedenen Willensverhältnisse, die sich allenthalben erzeugen, ins geistige Auge fiele; aber wie verschieden die Intension und die Summe dieser Auffassungen! wie verschieden die Schärfe der Unterscheidungen, und der Effect auf das Ganze des Gemüths! Für eine gewisse Klarheit und Vereinzelung, — auch für eine encyklopädische Bekanntschaft mit der ganzen *Reihe* der sittlichen Elemente, und mit ihren gewöhnlichsten *Veranlassungen* im Leben, — sorgt längst der bessere Unterricht durch eine Menge kleiner Gemälde, in denen, mehr oder weniger glücklich, als hervorragender Moment einer Geschichte dargestellt wird, was der kindlichen Aufmerksamkeit zur sittlichen Betrachtung durch den Reiz des Unterhaltenden empfohlen werden musste. Das Verdienst, welches unsre Pädagogen sich hiedurch schon erworben haben, ist in meinen Augen unvergleichbar grösser, als was in diesen elementarischen Darstellungen etwa verfehlt sein möchte. Wir haben übrigens das Aussuchen aus einer grossen Fülle; — und schon die *Campe'sche* Kinderbibliothek allein wird eine Menge sehr schätzbarer Beiträge zu einer künftigen gewählteren Sammlung liefern können. — Aber — für die Sittlichkeit ist die blosse Bekanntschaft mit ihren Elementen — äussert wenig! Es *bleibt* noch wenig, wenn man auch eine ganze Folge von Uebungen des moralischen *Scharfsinns*, — ja gar einen Katechismus der praktischen Vernunft hinzudenkt.[109] Die Reinheit der Urtheile ist noch nicht ihr Gewicht. Helle Einsicht in Augenblicken absichtlicher Sammlung — wie weit entfernt von dem Gefühl, was mitten im Sturme der Leidenschaft verkündet: die Persönlichkeit sei in Gefahr! — Moralische Solidität, das ist bekannt, findet sich von der moralischen Subtilität beinahe öfter getrennt, als mit ihr gesellt.

Die grosse sittliche Energie ist der Effect grosser Scenen, und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens, in der Familie, im Vaterlande, eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange, mit lebhaften Contrasten, im vielfachen Widerschein durch die ausströmenden und zurückprallenden Wirkungen vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in der Freundschaft, sich vertiefte in der Religion, — nur aber ohne sich späterhin getäuscht zu finden und Meinung zu ändern; — oder endlich, wer eben jetzt mit unbefangenem Sinn auf ein neues, auffallendes Phänomen geselliger Zerrüttung stösst, das interessante Personen tief leidend

---

[109] Einen solchen hatte Kant empfohlen und davon eine Probe gegeben in der *Metaphysik der Sitten. Tugendl.* § 52 (*W.* von Hartenst. VII, S. 292.) In den *Briefen von der Freiheit des Willens* 1836 *W.* IX, S. 360 bemerkt Herbart: „Jahre genug sind verflossen, seit Kant sein Bruchstück eines moralischen Katechismus bekannt machte; es haben sich aber keine pädagogischen Wunder darnach ereignet.“

zeigt: einen solchen sehen wir vortreten mit heroischem Geiste, wir sehen ihn durchgreifend helfen, wir sehen ihn unbehutsam verderben; wir sehen ihn anhalten oder ablassen, je nachdem der ganze Mensch oder nur die Oberfläche durchdrungen ist von dem treibenden Princip, — je nachdem die ganze *Besinnung* oder eine wandelbare *Vertiefung* aus ihm handelt. — Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Thorheit. Romane und Schauspiele — *müssen* wohl sittlich geschrieben werden, um dem richtig fühlenden Leser zu gefallen: aber eine *besondre Wirksamkeit* kann aus vereinzelten Exaltationen, denen ein sicheres Zurücksinken folgt, nimmermehr erwartet werden. In der Erziehung haben sie, als *moralische* Bildungsmittel, nur in dem unglücklichen Falle einen Gebrauch, wenn in späteren Jahren die *Bekanntschaft* mit den sittlichen *Elementen* noch nachgeholt werden muss,* welche durch die früheste Lectüre, ja durch die frühesten Gespräche der Mutter mit ihrem Kinde hätte besorgt sein sollen.[109] — Dasselbe gilt von einem häufigen moralischen Zureden und Predigen, ja von den einzelnen Religionsübungen selbst, wofern nicht schon früh die religiösen Grundgedanken sich in die tiefste Stelle des Gemüths eingesenkt hatten. Wer dem Zöglinge zureden will: der muss es auf solche Weise thun, dass dadurch fort und fort an einem bleibenden, gewichtvollen Verhältniss zwischen ihm selbst und dem Knaben gebaut werde; welches, sammt allen seinen Folgen, von dem sittlichen Sinn des jungen Menschen, wie von einem schwebenden Fundament, schwebend getragen, ein unauslöschliches Wohl- oder Missgefühl bereite, das *über* alle Vorempfindung sei. —

Angenommen nun, es finde sich wirklich in dem Leben, der

* Dass hier die sorgfältigste Wahl unter den Schriften jener Gattung vorausgesetzt werde, versteht sich von selbst.

[109] Ueber moralische Lectüre oben S. 22 f. Von der Gefahr, welche dann noch vorhanden bleibt, handelt ein Fragment aus den „ältesten Heften“ bei Hartenstein *Werke* XI, S. 450; sie besteht darin, dass nur formelle Moralität erzielt wird:

„Formelle Moralität ist eigentlich nur Respect vor Verhältnissen, die man ausser seinem Individuum vorfindet, und wobei die Gegenstände des Willens durch die Neigungen gegeben sind. Da betrachtet sich der Mensch bloss als gehorchendes Individuum, er unterwirft sich einer höhern Kritik. Er findet nicht in seinem eigenen Bewusstsein den allgemeinen Willen, nimmt sich daher auch nicht der Angelegenheiten desselben, wie in eigner Sache, durchweg an. Sein individuelles Wollen ist ihm zum Handeln zureichend, und wird durch die Moral nur aufgehalten. Aber Sittlichkeit, als blosses Censurgesetz, ist kein Princip der beständigen und ganzen Thätigkeit, und eines solchen bedarf doch die Pädagogik.

Formelle Moralität entseht unfehlbar da, wo die frühe moralische Bildung versäumt wurde, die Moral als Lehre nachkommt und zwar anerkannt, aber nicht zur Natur werden kann.“

Umgebung, dem Schicksal eines jungen Menschen etwas Grosses und tief Eindringendes, das ihn in sittlicher Rücksicht nicht verstimme, sondern erwärme und begeistere: sobald es ein einzelner, bestimmter Gegenstand ist, an dem seine Seele haftet, wird auch eine eigne Art von einseitiger Biegung in ihn kommen; er wird das Rechte und Gute überhaupt mit einer besondern Art seiner Erscheinung verwechseln. Es wird zum Beispiel eine Parteilichkeit, welche wichtige Gründe für sich hat, ihn im voraus einer Reihe höchst verschiedener Menschen, und höchst verschiedener Absichten und Maassregeln, gewinnen, und andern entfremden. Oder es wird eine Art des religiösen Cultus ihn wie mit einem einförmigen Gewande bedecken, dass man sogleich in ihm den Anhänger der Secte mehr als den reinen Menschen erblickt. Jede Anhänglichkeit kann ihm auf ähnliche Weise ihre Farbe geben. Eine Art von *Beize* wird zwar gewisse Forderungen von Recht und Sitte in sein ganzes Wesen unauslöschlich eingeätzt, aber durch ihre Schärfe die mannigfachen Sprossen der reinen Natur in ihm zerstört haben. Klare Vertiefung in das Neue, was sich darbieten möchte, wird verloren sein über der starren Besinnung an die einmal abgelegten Gelübde. —

Wir scheinen hier in einem Widerspruch befangen. Wir verlangen eine grosse, ruhende Gedankenmasse, als eine Macht des Sittlichen im Menschen; und hätten wir die Wahl unter denen, die sich etwa dazu darbieten könnten, so würden wir jede zurückweisen durch den Vorwurf: sie gebe uns eingekörpert und verschrumpft, was wir lauter und ganz verlangten. Wir wollen eine Kraft, *stärker* als die Idee, und doch *rein* wie die Idee; wie aber könnte die Idee durch eine *wirkliche* Kraft vertreten werden, die nicht etwas Einzelnes, etwas Beschränktes und Beschränkendes wäre?

Ich glaube, alle gebildete Männer unsrer Zeit kennen diese Schwierigkeit. Dass ich derselben hier erwähne, geschieht nicht, um sie aufzulösen. Wenn dies in meinem Vermögen war, so ist es schon geschehen. Es ist schon die Rede gewesen von der Verbindung der mannigfaltigen Vertiefungen mit der einfachen Besinnung, oder, wenn man will, der Cultur mit der Innigkeit, zur ächten Vielseitigkeit; es ist die ganze Anordnung des Gedankenkreises im Umriss verzeichnet worden; — eines Gedankenkreises, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüth ergreifen könnte; welcher dasjenige hinzusetzt, — und, wo es nöthig ist, der *Theilnahme* nahe bringt, — was hinzukommen muss, damit eine WEITE GEDANKENEBENE sich continuirlich hinstrecke für eine grosse Uebersicht, die, von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Darf nicht eine einzelne Partie unsrer Auffassungen im Namen der Sittlichkeit gleichsam als deren Bevollmächtigte überall waltend hervortreten: so müssen wohl die Kräfte, welche das Idealische reali-

siren sollen, in *jeden* Theil unsrer Beschäftigung mit menschlichen Angelegenheiten gelegt werden. Soll das warme Herz einen grossen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besondrer, beschränkter, und doch ein durchaus wirklicher sei: so muss man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren, und die sind, und die uns zunächst berühren, als Ein Continuum Einem continuirlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urtheil in Uebung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne dass die übrigen ästhetischen Vermögen, und die Beobachtung, und die Speculation leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden. Ich habe in diesem Sinne schon an einem andern Ort die ästhetische Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung genannt; und meine Gründe waren aus dem Begriff der Moralität abgeleitet.[111]

Diejenigen meiner Zeitgenossen, welche frei sind von dem Irrthum, Ideen *als solche* für KRÄFTE zu halten, die in absoluter Freiheit gegründet seien, — und wer davon nicht frei ist, möge doch ja über alles Andre eher reden als über Erziehung! — *jene* nun werden mir vielleicht am ersten das entgegenstellen: dass ich von Dingen spreche als wären sie *neu*, die sich für sie längst von selbst verstanden haben. „Unser ganzes Streben für Verbreitung der „Humanität“, werden sie mir sagen, „was ist es anders, als die Sorge, „dass der Mensch unmittelbar in dem Blick auf sich, auf seine Gattung, und deren ganzes Verhältniss zur übrigen Welt, des zugleich „warnenden und ermunternden Gefühls inne werde, von dem die „Formeln der Sittenlehre nur der kurze Ausdruck sind? Längst“, wird man sagen, „haben Poësie und Geschichte und die Philosophie „der Geschichte ihren Beruf erkannt, jene ästhetische, und als solche „zugleich moralische *Darstellung der Welt* mit vereinter Kraft ins „Werk zu setzen. Nur die *Transscendentalphilosophie*“, wird man fortfahren, „konnte eine heillose Störung in dem Fortgang dieser „wohlthätigen Bemühungen anrichten; konnte, mit politischer Schwin-„delei unglücklich zusammentreffend, dem Ungestüm und der Frivo-„lität neue Vorwände, und eine Kraftsprache geben, deren Misslaut „nun so lange überall ertönen muss, bis auch die stumpferen Ohren „das Widrige empfinden, und von allen Seiten Stille geboten wird.[112]

---

[111] Hiermit erhält die Didaktik „ihre ganze Würde“ (oben S. 327). Es wird nachgetragen, was „in der Begründung der Vorschriften zum Unterricht zu verschweigen war“ (S. 325), nämlich dass Vielseitigkeit ganz im Dienste der Charakterbildung steht. Damit fallen auch die „gespaltenen Rücksichten“ (S. 362 und Anm. 29) fort. Vgl. S. 366 Anm. 33. Dass demgemäss an die Stelle der Theilnahme hier das sittliche Urtheil tritt, wurde schon oben S. 396 Anm. 48 bemerkt.

[112] Dass hier unter Transscendentalphilosophie nicht sowohl die Kant'sche als die Lehre Fichte's und seiner Schüler verstanden ist, ergiebt der Zusammenhang. Man vergleiche damit Aeusserungen Herbarts aus dem Jahre 1813 in dem Vortrage *Ueber die Unangreifbarkeit der Schelling'schen Lehre W.* XII, S. 188: „Wer erinnert sich nicht jener Periode, da Herrn

„Alsdann aber braucht man nur die schon angesponnenen Fäden „wieder aufzunehmen; und da alle Neuerungen dem Fortgange eines „richtig angefangenen Werks nur Schaden bringen, so können wir „nur Mitarbeit, nicht *neue* pädagogische Vorschläge wünschen."

In der Gesellschaft *der* Männer, die so reden möchten, kann es in der That nur *mitarbeiten* heissen, wenn Jemand aufmerksam darauf macht: dass mit blosser *Aufstellung* historischer, philosophischer, poëtischer *Gemälde* (angenommen, diese Gemälde hielten in jeder Rücksicht die historische, philosophische und poëtische Kritik aus,) noch nicht mehr als ein GELEGENTLICHES HINSCHAUEN DER VORÜBERGEHENDEN gewonnen werde; dass es hingegen der Erziehung um eine lange, ernste, sich tief einprägende BESCHÄFTIGUNGSWEISE zu thun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl articulirte) Masse* von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen *in die Mitte* des Gemüths stelle, von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit Allem, was der Fluss der Zeiten noch Neues hinzuthun möchte, dass Nichts daneben rücksichtlos vorbeigehen, — keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der frühern ihre Differenzen erst aus-

* Der Ausdruck: *articulirte Masse*, scheint widersprechend. Aber gerade das ist die Probe eines vollkommnen Unterrichts: dass eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Association, System und Methode zur höchsten *Gelenkigkeit des Denkens* erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommnen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Theile fähig sei, als *Masse* von Interessen mit höchstem Nachdruck den *Willen* zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Cultur so oft das Grab des Charakters.

Schellings Philosophie im Aufkeimen begriffen war! Mit einem derben aber nicht unwahren Ausdrucke könnte man sie die Periode der *unruhigen Köpfe* nennen. An die Schrecken der französischen *Revolution* und an grosse Umwälzungen der Meinungen hatte man sich gewöhnt; die rauhen Töne jener Zeit hielt fast Jedermann für das Gebrause eines wohlthätigen Sturmes, der die Atmosphäre erneut und erfrischt; zu zweifeln, dass ein solcher so einziger Abschnitt der Weltgeschichte enden könne ohne entschieden heilsame Folgen zurückzulassen, schien Lästerung der ewigen Vorsicht.... Auf jene frühere Zeit hatte Kant mächtig gewirkt. Wie viel wohlthätiger würde er gewirkt haben, hätte nicht dieser so klare, so hell besonnene Geist es dulden müssen, dass die Werke seines Tiefsinns einem *taumelnden* Geschlecht in die Hände fielen, welches am allerwenigsten aufgelegt war zu der gebührenden Vergleichung zwischen dem neuen Lehrer und jenen alten Heroen Leibnitz, Baco, Aristoteles, Plato. Was Wunder, wenn nun vollends durch Fichte der Tumult der Leidenschaften zu einem Grade erhitzt wurde, mit dem kein wahres Philosophiren bestehn kann. *Fichte* fand gleich Anfangs Bewundrer und Lästerer; auch das kühlste Temperament hätte solchen entgegengesetzten Aufreizungen kaum widerstanden. Sein bewegtes Gemüth sprach sich unverholen aus; dadurch wurden Einige mehr geärgert als widerlegt, Einige mehr in der Polemik als in der Philosophie unterrichtet. Schelling ist Fichte's Schüler" u. s. w. — Vgl. oben S. 268 und S. 453, Anm. 92.

geglichen habe. Was übrigens die Transscendentalphilosophie anlangt: so hat sie zwar nicht ihre *wohlthätige* Wirksamkeit, aber wohl ihre *Uebermacht* bewiesen, und man wird sich wohl nicht verbergen wollen, dass ein Aufhören ihrer nachtheiligen Einflüsse nur auf zweierlei Weise erwartet werden könne: entweder von einer allgemeinen Erschlaffung unsrer Studien, oder davon, dass jene sich *durcharbeite* und ihre eignen Fehler verbessere. Was ich zur nähern Bestimmung der Weltansicht, die ich durch die Erziehung bereitet wünsche, noch nach den schon dargelegten Grundsätzen des Unterrichts hinzuzufügen hätte: das kann nur durch eine Philosophie geleistet werden, die allerdings eher transscendental als populär heissen muss, wiewohl in der Reihe der neuesten Systeme unsrer Zeit sich nichts findet, dem sie sich anschliessen könnte. —

Nur noch Ein wichtiger pädagogischer Punkt muss hier berührt werden. Es ist bekannt, dass die sittliche Wärme, schon gewonnen, leicht wieder erkältet wird durch Schicksale und Menschenkenntniss. Angesehene Erzieher haben deshalb eine eigne Vorbereitung zum Eintritt in die Welt nöthig gefunden, wobei sie voraussetzen, der wohlerzogene Jüngling werde in derselben auf viele höchst unerwartete Erscheinungen stossen, und sehr oft seine natürliche, entgegenkommende, allgemeine Offenheit und Vertraulichkeit mühsam und peinlich in sich zurückziehen müssen. Diese Voraussetzung fusst nicht sowohl darauf, dass die Jugend unbesonnen sei, als dass die gute Führung selbst Alles entfernt haben werde, was ein Anstoss für das sittliche Gefühl hätte sein können. Man *will* keine frühe Menschenkenntniss! — In meinen Augen verräth sich hier eine Schwäche der Pädagogik. So äusserst nothwendig es ist, dass die Jugend nie *gemein* werde mit dem Schlechten: so braucht doch die Schonung des sittlichen Gefühls nicht so weit zu gehen, — am wenigsten so lange fortgesetzt zu werden, dass die Menschen, wie sie sind, den Jüngling noch befremden könnten. Allerdings ist schlechte Gesellschaft ansteckend; und beinahe eben so sehr ein behagliches Verweilen der Phantasie auf anziehenden Darstellungen des Schlechten. Aber die Menschheit früh in ihren *mannichfaltigen* Gestalten erkannt zu haben, dies schafft eben so wohl eine frühere Uebung des sittlichen Blicks, als eine köstliche Sicherheit vor gefährlichen Ueberraschungen. Und lebendige Darstellungen derer, die *waren,* geben gewiss die bequemste Vorbereitung ab zur Beobachtung derer, die *sind;* nur muss die Vergangenheit hell genug beleuchtet werden, damit *ihre* Menschen als Menschen *wie wir,* nicht als Wesen andrer Gattung erscheinen. — Man sieht, auf was ich zurückweise. Ich breche ab; mit der Hoffnung, eine Pädagogik sei leicht entschuldigt, wenn sie da, wo die Ueberschrift nur *den natürlichen Gang der Charakterbildung* ankündigte, gleich die pädagogischen Bemerkungen, welche sich darbieten, mit einwebt.

FÜNFTES CAPITEL.

Zucht.

Von der *Zucht,* vom *Ziehen,* ist die *Erziehung* benannt, deren Hauptttheil also schon dem Namen nach in dasjenige gesetzt zu werden pflegt, was ich erst jetzt, gegen das Ende meiner Abhandlung, in Betracht zu nehmen anfange.

Gewöhnlich setzt man der eigentlichen Erziehung den Unterricht entgegen; ich habe ihr die Regierung der Kinder gegenüber gestellt. Woher diese Abweichungen?

Der Begriff des Unterrichts hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientiren werden. Beim Unterricht giebt es allemal etwas DRITTES, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher UNMITTELBAR der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was *zunächst* die MÜHE des Erziehers verursacht, — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe, — das gab den Theilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung. Die Regierung musste sich denn wohl unbemerkt in *diese* eigentliche Erziehung verstecken; denn zum Unterricht kann man sie doch nicht rechnen. Und so musste *sie,* die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich hier in der Pädagogik das Princip einer grossen Unordnung abgeben.

Eine etwas verdeutlichte Betrachtung des *Zwecks* der Erziehung *stösst* darauf, dass bei weitem nicht unser *ganzes* Betragen gegen Kinder durch Absichten *für sie,* vollends durch Absichten für die *Veredelung ihres geistigen Daseins,* motivirt wird. Man beschränkt sie, damit sie nicht lästig werden; man hütet sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gilt wahrlich *zunächst* dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben; — und *dann erst* kommt eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwickelung eines künftigen Vernunftwesens. Da nun diese letztere Sorgfalt ohne allen Zweifel ein eignes Geschäft für sich bestimmt, — ganz heterogen allem dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — da für das Eine der Wille des Kindes *gebildet,* für das Andre derselbe so lange *gebogen* werden muss, bis Bildung die Beugung vertritt: — so wird man hoffentlich nicht anstehen, die verderbliche Verwirrung der Zucht durch die Regierung endlich aufzugeben. Man wird sich besinnen, dass, wenn Alles recht geht, die Regierung,

welche Anfangs das Uebergewicht hat, viel früher schwinden muss, als die Zucht; man wird fühlen, dass es der Zucht höchst nachtheilig werden muss, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt, und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Grösseren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen, — endlich, während Er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt, und in seiner Verkehrtheit so lange beharrt, bis er ein Missverhältniss erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert. Ein ähnliches, wiewohl geringeres Uebel entsteht selbst da, wo die Zucht, die wiederum früher aufhören muss, als der Unterricht, über die Zeit fortgesetzt wird; ein Fehler, der nur verzeihlich ist, wenn eine sehr versteckte Natur die Zeichen zurückhält, an welchen man den Moment, zu enden, erkennen könnte. —

Es wird jetzt leicht sein, den Begriff der Zucht zu bestimmen. Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, dass sie unmittelbar auf das Gemüth wirkt; mit dem Unterricht, dass ihr Zweck Bildung ist. Man hüte sich nur, sie da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maassregeln gebrauchen. In der *Art* des Gebrauchs liegen feinere Unterschiede, die ich in der Folge bestimmen werde.

I.

Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung.

Unmittelbare Wirkung auf das Gemüth der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht. Also *giebt* es, wie es scheint, eine Möglichkeit, zu bilden durch blosses Afficiren der Empfindungen, ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis! — So könnte es wohl scheinen, wenn etwa Jemand gewohnt wäre, Begriffen, die man aus Merkmalen logisch zusammengesetzt hat, auch ohne weitere Untersuchung Realität zuzutrauen.

Aber ganz anders wird es scheinen, wenn wir auf die Erfahrung einen prüfenden Blick werfen. Wenigstens wer bemerkt hat, in welche Abgründe von Schmerz und Unglück ein Mensch versenkt werden, ja, ganze Perioden hindurch versenkt *bleiben* — und, nachdem die Zeit das Missbehagen tilgte, fast unverändert als dieselbe Person, mit denselben Strebungen und Gesinnungen, sogar derselben Manier sich zu äussern, — daraus wieder hervorgehen kann: der möchte schwerlich viel von dem Hin- und Herrütteln der Empfindungen erwarten, wodurch besonders Mütter so manchmal

die Erziehung zu besorgen glauben! — Vollends wenn man gesehen hat, welchen Grad von väterlicher Strenge ein robuster Jüngling aushält und unangetastet bleibt, — welche Reizmittel an Schwächlinge verschwendet werden, ohne dass sie sich stärker darum zeigten, — wie temporär die ganze Reaction ist, welche der Action folgt: der möchte wohl dem Erzieher rathen, nur sich selbst nicht Missverhältnisse zu bereiten, die doch gewöhnlich das einzige Bleibende einer *blossen* Zucht zu sein pflegen! —

Mir sind alle diese Erfahrungen nur Bestätigungen einer höchst einfachen psychologischen Ueberzeugung; dieser nämlich, dass alle Empfindungen nur vergängliche Modificationen der vorhandenen Vorstellungen sind, dass also, wenn die modificirende Ursache nachlässt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurücksetzen müsse. Das Einzige, was ich erwarten werde vom blossen Zerren an der Empfindlichkeit, ist eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen; an deren Stelle eine künstliche, und gleichsam *gewitzigte* Reizbarkeit tritt, wodurch mit den Jahren nur *Prätensionen* sammt ihrem lästigen Gefolge herbeigezogen werden. —

Ganz anders freilich ist der Fall, wenn gelegentlich zugleich der Gedankenkreis Zusätze bekam; oder wenn Bestrebungen in Handlung traten, und dadurch Wille wurden! Diese Umstände beachte man, um Erfahrungen richtig auszulegen!

Von hier aus lässt sich beurtheilen, was die Zucht der Erziehung sein könne. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muss, sind nur nothwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters. Und so ist das Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung zwiefach: mittelbar oder unmittelbar. Theils dient sie, damit man den Unterricht *anbringen* könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluss haben wird, theils damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nicht-Handeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Einen unbändigen Knaben kann man nicht unterrichten; und die Knabenstreiche, die er macht, sind *in gewisser Rücksicht* als ein Anheben seiner künftigen Persönlichkeit zu betrachten. Jedoch das Letztere, wie Jedermann weiss, mit grossen Einschränkungen! Ein zügelloser Knabe handelt meistens aus flüchtigen Einfällen; er lernt dadurch zwar, was er *kann,* — aber um einen Willen zu fixiren, fehlt hier das erste Element, eine feste, eingewurzelte Begierde. Nur wo diese zum Grunde liegt, tragen Knabenstreiche bei, einen Charakter zu bestimmen. Das *erste* Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung also ist das wichtigste, dasjenige nämlich, nach welchem sie dem Unterricht Bahn macht, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird. Jedoch auch das zweite darf nicht vernachlässigt werden; am wenigsten bei minder beweglichen, mit festerer Absicht han-

delnden Subjecten. Der zu Anfang aufgestellte *Begriff* der Zucht aber ist, für sich allein, völlig leer. Die blosse *Absicht*, zu bilden, lässt sich in die unmittelbaren Wirkungen auf das Gemüth nicht dergestalt *hineinlegen*, dass sie eine Kraft würde, wirklich zu bilden. Diejenigen, welche durch eine solche *leere Zucht* ihren GUTEN WILLEN ZEIGEN, wirken, sie wissen nicht wie, — auf *sanfte* Naturen *durch das Schauspiel*, was sie geben; ihr zärtliches, ängstliches, dringendes Betragen giebt dem beobachtenden Knaben die Idee von grosser Wichtigkeit einer Sache, welche einer sonst verehrten Person so sehr am Herzen liege! Sie mögen denn nur sorgen, dies Schauspiel nicht auf andern Wegen zu verderben, nicht die Ehrfurcht durch Hitze und Kleinlichkeit zu ersticken, oder sich gar in schlimmerer Rücksicht der oft eben so wahren als scharfen Kritik des Kindes zu entblössen: so werden sie für *empfängliche* Gemüther immer viel leisten können; ohne doch darum auch nur vor den gröberen Missgriffen sicher zu sein bei minder willigen Naturen.

II.

Maassregeln der Zucht.

Die Zucht verursacht Empfindungen, oder hält sie ab. Welche sie verursacht, diese sind entweder Lust, oder Unlust. Welche sie abhält, diese werden entfernt entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, dass der Gegenstand als gleichgültig — ertragen oder entbehrt werde.

Von dem Falle, da der Gegenstand gemieden wird, — sei es, dass derselbe aus der Sphäre des Zöglings, oder dass der Zögling aus der Sphäre des Gegenstandes entfernt gehalten werde, — erfährt in der Regel der Zögling gar Nichts; er *empfindet* wenigstens diese Maassregel nicht *unmittelbar*.

Gleichgültiges Ertragen heisst GEWÖHNUNG, gleichgültiges Entbehren des vorhin Gewohnten geschieht durch Entwöhnung.

Lust wird erregt durch REIZ. Nicht als ob *jeder* Reiz gerade angenehm empfunden würde; aber die Zucht erweckt *jede Lust* um eines Erfolgs willen, sie will dadurch eine Thätigkeit im Zögling hervorrufen: und in so fern *reizt* sie.

Unlust wird erzeugt durch DRUCK; welcher, so fern ihm irgend eine, auch nur innere Widersetzlichkeit entgegensteht, *Zwang* heissen kann.

Ein bestimmter Act des Reizes oder des Drucks, welcher durch eine bestimmte, vom Zögling gegebene Veranlassung motivirt ist und als deren Erwiederung angesehen sein will, heisst BELOHNUNG oder STRAFE.

In Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe, sind einige feinere Unterschiede zu bemerken; hauptsächlich wegen der Maassregeln

der Regierung, die hier mit denen der Zucht in einander zu laufen scheinen.

Regierung will, wo sie einmal zum Druck ihre Zuflucht nimmt, bloss als *Macht* empfunden sein. Vorausgesetzt also aus dem Vorigen, dass man nach der Bestimmung der Absichten der Regierung auch die Fälle zu erkennen wisse, wo regiert wird, so gilt die Regel: in diesen Fällen muss der Druck mit solcher Art angebracht werden, dass er sich auf Nichts einlasse, ausser auf Durchsetzung der Absicht; man sei dabei kalt, kurz, trocken, und scheine Alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. — Aus der Vergleichung des Hauses mit dem Staate ergeben sich einige bedeutende Bestimmungen in Rücksicht auf die Grade der Strafen. Es fehlen *hier* die Principien; was ich entlehne, suche ich in der Kürze möglichst deutlich zu machen.[113] Man unterscheide Vergehen an sich, und Vergehen gegen die Polizei des Hauses. Vergehen an sich, wo eine üble Absicht That würde (*dolus*), oder wo durch Sorglosigkeit Schaden entsteht, während sich die Sorgfalt von selbst verstand (*culpa* zum Theil), diese Vergehen können gestraft werden auch ohne Frage, ob eine vorher gegebene Vorschrift bekannt war. Es kommen dabei die Grade der Zurechnung in Anschlag, wobei die *Regierung* nur auf das, was die That *vollbracht* hat, Rücksicht nimmt; *späterhin* hat die *Zucht* noch auf *unausgeführte Absicht* zu sehen. Wo eine Absicht sein sollte und fehlte, — der Fall der Nachlässigkeit, — wird meistens gelinder gestraft; gradweise gelinder, je weniger es sich nachweisen lässt, dass die Absicht gefordert werden konnte. Die Hauspolizei muss durch Vorschriften bekannt gemacht, und in Erinnerung gehalten werden. Ihre Strafen können strenger sein, nach dem Maass der Wichtigkeit der Sache; aber hier besonders muss sich der Erzieher hüten, nichts von dem *ins Gemüth greifenden* Betragen einzumischen, welches allein den Maassregeln der *Zucht* vorbehalten bleiben soll. — Die Gradation der Strafen ist schon schwer im Staate; noch schwerer im Hause, wo Alles so sehr ins Kleine gezogen werden muss. Aber es kommt dabei hauptsächlich auf den Accent der Regierung an; durch diesen muss der Knabe empfinden, dass er hier nicht als Zögling, sondern als Mensch in der Gesellschaft gehandelt hat und behandelt wird; durch diesen muss er auf seine künftige gesellschaftliche Existenz vorbereitet werden. In so fern ist eine präcise Kinderregierung zugleich ein Theil des Unterrichts.*

* Dieser Gedanke findet sich schon S. 22 dieses Buchs [oben S. 343]; nur ist dort *Zucht* genannt, was vielmehr Regierung hätte heissen sollen. Meines Sprachgebrauchs konnte ich mich dort in der Einleitung noch nicht bedienen.

[113] Vgl. *Analyt. Beleuchtung des Naturrechts und der Moral* 1836. *W.* VIII, S. 315 f.



Ganz anders ist der Accent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend! Denn die Zucht will als *bildend* empfunden sein. Zwar nicht, als ob eben dieser Eindruck das Wesentliche ihrer bildenden Kraft ausmachte; aber sie *kann* die Absicht, zu bilden, nicht *verhehlen.* Und könnte sie auch: um nur *leidlich* zu sein, muss sie dieselbe hervorstellen. Wer würde nicht gegen eine Behandlung, wodurch so manchmal der Frohsinn leidet, und woraus ein beständiges Gefühl von Abhängigkeit entsteht, sich stemmen, sich wenigstens innerlich verschliessen, wenn nicht irgend ein helfendes, hebendes Princip darin zu ahnen wäre? — Die Zucht muss das Gemüth nicht schief treffen, nicht wider ihren Zweck empfunden werden, der Zögling muss sich ihr also auf keine Weise innerlich entgegensetzen, nicht wie von zwei Kräften getrieben nach der Diagonale fortgehen; — aber woher erhielte man eine reine, offene Empfänglichkeit, wenn nicht von dem kindlichen Glauben an die wohlthätige Absicht und Kraft des Erziehers? Und wie könnte diesen Glauben ein kaltes, abstossendes, fremdes Benehmen erzeugen? — Vielmehr findet die Zucht nur in dem Maasse Platz, wie eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Censur, oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Misslingen, — nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegen kommende Einstimmung des Zöglings. Und eben so langsam, wie der angehende Erzieher sich diese Einstimmung verschafft, eben so langsam, wie er darin vorrückt, muss er auch nur mit der Erweiterung seiner Wirksamkeit vorrücken wollen. Es kömmt ihm hiebei in den früheren Jahren der Umstand zu Hülfe, dass für die Regierung, die sich das Kind gefallen lässt, *weil es muss,* die Zucht ein mildernder Zusatz ist. Späterhin ändert sich das. Ein junger Mensch, der sich selbst regiert, fühlt in der Zucht den *zudringlichen Anspruch,* zu bilden; und, ohne starke Gegengewichte von Zutrauen, von Achtung und hauptsächlich einem innern Gefühl eigner Bedürftigkeit, — wenn jetzt der Erzieher nicht zu ENDEN weiss, werden allmählich Bemühungen sichtbar, die Einwirkung abzulehnen, — diesen Bemühungen ist das Gelingen leicht; eben so schnell wächst der Muth, schwindet die Zurückhaltung, steigt das Peinliche eines Verhältnisses, das bald seine verspätete Auflösung selbst herbeiführen wird. — —

Fassen wir jetzt die Sache in der Mitte! Die Zucht ist eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maassregeln, vollends aus getrennten Acten, — als vielmehr eine *continuirliche Begegnung,* welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. — Der Regierte und seine Regierer, der Lehrling und der Lehrer, sind Personen, die mit einander leben, und sich unvermeidlich an-

genehm oder unangenehm berühren. Tritt man doch immer, wie man einem bekannten Menschen naht, in eine bestimmte Atmosphäre von Empfindungen! *Welche* Atmosphäre? — das darf für die Erziehung nicht vom Zufall abhängen; sondern eine beständige Sorgfalt ist nöthig, erstlich, um die Wirksamkeit dieser Atmosphäre zu *schwächen*, wenn Gefahr ist, dass sie nachtheilig werden könnte;* zweitens, ihre wohlthätigen Einflüsse anhaltend zu verstärken, und *bis* auf den Grad zu treiben, welchen die Charakterbildung, sowohl die unmittelbare, als die mittelbare durch den Gedankenkreis, zu ihrer Sicherung erfordert.

Es leuchtet ein, dass die Kunst der Zucht zunächst nur eine Modification der Kunst des Umgangs mit Menschen sein kann; dass daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers sein werde. Das Wesentliche der *Modification* besteht hier darin, dass es darauf ankommt, Superiorität über *Kinder* — auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also selbst, wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung DA folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.

Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden *Beifall* (nicht eben *Lob!*) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgrösse allein zu stehen; er muss nur den schon gewonnenen Beifall zum Theil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. Ein Andrer nimmt sich, wie er sich findet; und der *bloss getadelte* Zögling wird ungehalten, wenn ihn der Erzieher nicht nehmen will, wie er ist. Wo blosser Tadel *wirkt,* da hat das Selbstgefühl vorgearbeitet. Darnach kann der Erzieher wohl forschen, aber nicht sich darauf blindlings verlassen. Und es ist nicht genug, dass dies Selbstgefühl nicht ganz fehle; es muss den *Grad* erreichen, dass der Tadel sich daran stemmen könne. — Aber man kann Beifall nur geben, wo er verdient wird! So wahr dies ist, eben so wahr ist es auch, dass nächst der Frage nach der Bildsamkeit des Gedankenkreises keine andre, für die Bestimmung der *Erziehbarkeit* überhaupt, so wichtig ist, als die, ob sich schon einzelne Charakterzüge vorfinden, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen? Wenigstens irgend etwas von Wohlanständigkeit muss die Individualität von selbst äussern, damit der Erzieher etwas fassen

* Dahin gehört z. B., dass Zögling und Lehrer nicht beständig nothgedrungen auf Einem Zimmer sein dürfen. Ein *eignes* Zimmer *für sich* zu haben, ist die wesentlichste aller Bedingungen, die ein antretender Hauslehrer zu machen hat. Eltern, die ihren Vortheil kennen, werden es von selbst anbieten, um dem sonst unvermeidlichen Gefühl gegenseitiger Lästigkeit vorzubeugen.

könne zum Hervorheben. Und wo er Anfangs nur wenig fassen kann, da darf er nicht eilen wollen, die Zucht wird dann an dem Einem Funken zunächst nur einen zweiten anzuzünden vermögen, — und so wird sie sich lange begnügen müssen, mit Wenigem Wenig zu erwerben; bis allmählich, wenn keine Störungen das Werk zerrütten, der Fond sich vergrössert hat, und zu Unternehmungen hinreicht, die mit den Aufgaben der Erziehung im Verhältniss stehen. —

Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht. — Das Schöne lässt sich selten lehren: leichter *finden* von denen, die es innig zu lieben gestimmt sind.

Es giebt auch eine traurige Kunst, dem Gemüth sichere Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich, wenn die einfache Ansprache ein stumpfes Ohr antrifft. Durchaus aber muss ein Zartgefühl sie beherrschen, und zugleich *entschuldigen*, — welches ihr Schonung gebietet, und sie nur braucht, um beleidigende Härten zu vermeiden.

Beinahe wie ein Sänger sich übt, den Umfang und die feinsten Abstufungen seiner Stimme zu erforschen, muss der Erzieher sich üben, in Gedanken die Tonleiter der Begegnung auf und ab zu gehen; — *nicht* um Sich in diesem *Spiel zu gefallen*, sondern um mit scharfer Selbstkritik jeden Misslaut zu verbannen, und um die *nothwendige* Sicherheit im Treffen jedes Tons, und die nothwendige Geschmeidigkeit für alle Wendungen, und die nothwendige *Kenntniss der Grenzen* seines Organs zu erlangen. Er hat grosse Ursache, schüchtern zu sein in den ersten Monaten, so oft er Gebrauch machen muss von dem, was den gewöhnlichen Ton eines gesitteten Umgangs überschreitet; grosse Ursache, *sich* und den *Zögling* aufs schärfste zu beobachten; ja diese Beobachtung muss das beständige Correctiv seiner allmählichen Angewöhnungen bleiben, — *um so mehr* DA DER ZÖGLING MIT DER ZEIT IMMER EIN ANDERER WIRD! — Wie dies Letztere im Grossen wahr ist, so ist es auch wahr im Kleinen. Wenn *dieselbe* Erinnerung mehrmals nach einander nöthig wird, so darf sie nicht zweimal auf dieselbe Art gegeben werden, oder sie wird ihre Wirksamkeit eben darum das zweitemal verfehlen, weil sie das erstemal schon gewirkt hat. — Alle Monotonie, alles Matte, muss aus der Zucht verbannt bleiben, wie aus einer wohlgesetzten Schrift und Rede. Nur wenn diese Sorgfalt sich mit einer gewissen Erfindungskraft vereinigt, ist Hoffnung, der Erzieher werde die GEWALT erlangen, deren er bedarf! Denn der Umfang der Zucht muss dem Zögling unbegrenzt erscheinen, und ihre Einwirkungen dürfen ihm keinen vergleichbaren Preis haben. Sie muss, als ein stetig zusammenhängendes Element, seine ganze Beweglichkeit umschliessen, damit auch nicht der Gedanke entstehe, sie zu umgehen.[114] Sie muss immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, —

---

[114] **Darum verurtheilt Herbart eine, Willkür repräsentirende, Zucht;**

aber auch, wenn sie wirklich etwas vermag, mit beständiger Vorsicht über sich selbst wachen, um dem Zögling nicht unnütze Schmerzen aus Uebereilung zuzufügen. Ein Knabe von zarter Anlage kann tief leiden, er kann *im Stillen* leiden, es können sich Schmerzen eingraben, die noch in den männlichen Jahren gefühlt werden.

Um die volle Wirkung einer vollkommnen Zucht zu ertragen, bedarf der Zögling einer vollkommnen Gesundheit. Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; *darum* schon muss eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zum Grunde liegen.

Sei aber von beiden Seiten Alles wie es soll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemässen Zucht entgegen: wie eine Musik wird Alles verhallen — und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen.

III.

Anwendung der Zucht im Allgemeinen.

1) *Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises.* — Nicht sowohl den Lehrstunden, als vielmehr der ganzen Stimmung gilt diese Mitwirkung. Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, jede Spur von Nicht-Achtung des Lehrers zu entfernen, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung, ist noch etwas Anderes als Ruhe und Ordnung. Kinder können abgerichtet werden, vollkommen still zu sitzen, während sie doch kein Wort vernehmen! — Für die Aufmerksamkeit muss Vieles zusammenkommen. Der Unterricht muss fasslich, jedoch *eher* SCHWER *als* LEICHT sein, sonst macht er LANGEWEILE! Er muss das nämliche Interesse continuirlich ernähren, — davon war früher die Rede. Aber der Zögling muss auch schon mit der rechten Stimmung hereintreten, — sie muss ihm habituell sein. Hierzu nun gehört Zucht. Die ganze Lebensart muss frei sein von störenden Einflüssen; nichts für den Augenblick überwiegend Interessirendes darf das Gemüth erfüllen. Das freilich ist nicht immer und nicht ganz in der Gewalt des Erziehers; — die Frucht seiner Arbeit kann vielmehr gänzlich zerstört werden durch eine einzige Be-

---

vgl. das Fragment der „ältesten Hefte“ bei Hartenstein *W.* XI, S. 479: „Zucht thut oft Alles in der Hand verständiger Eltern. Zucht verdirbt oft Alles in öffentlichen Anstalten. Warum? Sie repräsentirt dort *Ordnung*, hier *Willkür*.“

gebenheit, welche die Gedanken des Zöglings fortreisst. — — Mehr in seiner Gewalt ist es, das tiefe Gefühl, wie sehr ihm an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, durch das Ganze der Zucht so einzuprägen, dass der Knabe es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt zum Unterricht zu erscheinen. Wer das erreicht hat, der mag trauern, wenn ihm dennoch ein übermächtiger Zufall das mühsam gewonnene Interesse nach einer andern Seite hinwirft; — er wird nachgeben, er wird nachfolgen und theilnehmend begleiten müssen; er kann keinen grössern Fehler machen, als durch unzeitige Verbote das Verhältniss zerreissen. — Aus kleinen und aus grossen Zerstreuungen kommt dennoch am Ende der Mensch mit den Grundzügen seiner früher geordneten Gedanken zurück; er besinnt sich an das Alte, man kann wieder anknüpfen; er flicht das Neue hinein, — man kann Momente wahrnehmen, es zu analysiren. Nur muss immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit, Offenheit bleiben; — oder *neu geschaffen* werden, denn alle unmittelbare Wirkung der Zucht ist flüchtig![115]

Ist der Zögling schon so weit, dass er selbstthätig seinen *rechten* Weg verfolgt: dann bedarf er viel Ruhe! Jetzt muss die Zucht alle Ansprüche allmählich fallen lassen, sie muss auf theilnehmendes, freundliches, zutrauenvolles Zusehen sich beschränken; ja alles Rathgeben muss nur zu eigner Ueberlegung veranlassen wollen. Nichts ist alsdann wohlthätiger, nichts wird mehr verdankt, als freundschaftliche Bemühung, alle ungelegnen Störungen abzuwenden, damit der innere Mensch bald aufs Reine komme.

2) *Charakterbildung durch Zucht.* — Wie soll das Handeln nach eignem Sinn *beschränkt* und *ermuntert* werden?

Es wird hier vorausgesetzt, dass schon die Regierung allem Unfug steuere, welcher, nächst seinen unmittelbaren äussern Folgen, auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit und dergl. bringen könnte. —

Vor allen Dingen nun darf nicht vergessen werden, dass zum Handeln des Menschen nicht bloss die in die Sinne fallende Geschäftigkeit, sondern auch das innere Vollbringen gehöre; und dass nur Eins mit dem Andern den Charakter gründen könne. Die Vielgeschäftigkeit gesunder Kinder, welche ihr Bedürfniss nach Bewegung ausdrückt, die beständigen Umtriebe flattersinniger Naturen, ja selbst die rohen Vergnügungen derer, welche eine wilde Männlichkeit verrathen, — alle diese scheinbaren Anzeigen eines künftigen Charakters lehren den Erzieher nicht so viel, als eine einzige, stille, überlegte, durchgeführte Handlung eines in sich gesenkten Gemüths, ein einziger fest behaupteter Trotz eines sonst biegsamen Kindes. Und auch hier noch muss mit der Beobachtung viel Ueberlegung verbunden werden. Eigentliche Festigkeit ist NIE in den

[115] Zu dem Obigen vgl. S. 28 f. 36. 49. 52.

Kindern; sie können der *Aenderung des Gedankenkreises* nicht wehren, die ihnen von so vielen Seiten, — und hoffentlich auch von Seiten des Erziehers bevorsteht. Aber die ZUCHT vermag DA so viel wie Nichts, wo in einer Handlung des Kindes sich entschiedne Neigung, mit Ueberlegung bewaffnet, zeigt; — wenn man nicht *das* für Etwas rechnen will, dass nach abgeschnittenen Gelegenheiten sich nicht weiter aus Uebung Fertigkeit erzeugen kann, — wobei man denn nur sorgen mag, die Gelegenheiten *rein* abzuschneiden; — und sich bekennen muss, dass man der *Phantasie* gar nicht wehren kann, es sei denn durch sehr lebhafte und anziehende Beschäftigungen andrer Art, — welches wieder zur Wirkung auf den Gedankenkreis gehört. *Diese* also lasse man sich angelegen sein, wo irgend eine tiefe Verkehrtheit auszurotten ist; und die Zucht muss *dazu* hauptsächlich mitwirken. Gänzlich aber lasse man in den bezeichneten Fällen ab von harten Strafen! Solche sind da angebracht, wo eine einzelne, *neue* Regung zum ersten oder zweiten Male *unüberlegt* als Fehler hervorbricht, der, ungeschreckt, sich wiederholen, und ins Gemüth einen falschen Zug eingraben würde. Hier muss die Zucht sogleich kräftig durchgreifen. So kann die *erste* eigennützige *Lüge* kaum zu streng bestraft, kaum zu anhaltend durch öftere, — allmählich sanftere, — Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhasst gemacht werden. Hingegen den gewiegteren Lügner würde eine solche Behandlung immer versteckter und tückischer machen. Ihn muss das Missverhältniss, worin er sich setzt, mit zunehmendem Druck allmählich enger einschliessen; — doch das allein hilft noch Nichts! — das ganze Gemüth muss in die Höhe gewunden, — es muss ihm die Möglichkeit fühlbar und schätzbar gemacht werden, sich eine Achtung zu verschaffen, welche mit der Lüge nicht besteht! Aber — vermag das Jemand zu leisten, der nicht die Kunst besitzt, den Gedankenkreis von allen Seiten zu bewegen? Oder meint man, es komme dabei auf ein paar einzelne Reden und Ermahnungen an? —

Jene äussere Vielgeschäftigkeit, ohne tiefe, beharrliche Neigung und Ueberlegung, worin mehr körperliche als geistige Anlage sich zeigt, gründet keinen Charakter; im Gegentheil, sie ist der Befestigung desselben im Wege. Sie kann als Aeusserung des Frohsinns, und zur Beförderung der Gesundheit und Gewandheit geduldet werden; ja sie giebt dem Erzieher ZEIT, *Alles vorzubereiten* für die später eintretende Charakterbestimmung, und ist in so fern zuträglich. Auf der andern Seite ist sie darum nicht erwünscht, weil die spätere Charakterbildung leicht jenseits der Erziehungsperiode fallen möchte. Demnach: ist die Bildung des Gedankenkreises zurückgeblieben, oder muss sie wesentlich berichtigt werden, so kann nichts willkommner sein, als langes unbestimmtes Schweifen der jugendlichen Lust; lässt hingegen der vorhandene Gedanken-

kreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen, dann ist es Zeit, — die Jahre seien, welche sie wollen, — eine *ernste* Thätigkeit daran zu fügen, damit der Mensch sich bald fixire.[116] — Wer *zu früh* auf eine bedeutende Weise in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei! oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. — Ueberhaupt aber muss die äussere Thätigkeit nie so sehr überreizt werden, dass die geistige Respiration, — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört würde. Es giebt Naturen, bei denen es von den ersten Kinderjahren an Maxime der Erziehung sein muss, ihrer Thätigkeit das Uebermaass der äussern Reize zu entziehen. Sie werden sonst niemals Tiefe, Anstand, Würde erlangen; sie werden nicht Raum in der Welt haben; sie werden verderben, um nur zu wirken; man wird sie fürchten, und, wo man kann, zurückstossen. — Bei denen, welche sich früh einer geistlosen Beschäftigung ausschliessend und mit Leidenschaft hingeben, kann man sicher voraussetzen, dass sie Leerköpfe sein und bleiben, ja so viel unleidlicher sein werden, da nicht einmal *das* Interesse, was ihnen jetzt noch Leben giebt, in gleicher Stärke beharren, und sie gegen Langeweile schützen kann. —

[117] Nach diesen Bemerkungen müssen wir noch in Erwägung ziehen, was vorhin in dem objectiven sowohl als dem subjectiven Theil des Charakters unterschieden ist.

Durch die Zucht muss zuvörderst die Anlage in Rücksicht auf *Gedächtniss des Willens* ergänzt werden. Es ist schon erinnert, dass eine einfache, gleichförmige Lebensart, Entfernung alles zerstreuenden Wechsels, hierzu beitrage. Wie viel aber besonders die Begegnung des Erziehers dafür leisten könne: fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiednen Eindruck vergegen-

---

[116] Diesen Gedanken führt ein Fragment aus den „ältesten Heften" bei Hartenstein *Werke* XI, S. 476, näher aus: „*Zucht* ist Sorge, dass die Ideen gerade mitten im Thun die Leitsterne werden. Dazu gehört *Ernst*. Durch den blossen Ernst der Verhältnisse werden wilde Knaben oft plötzlich gesittete junge Männer. Das lasse man sich zur Lehre dienen, dass auch schon früh die Charakterbildung schlechterdings eine solche Lage, solche Beschäftigungen, ein solches Verhältniss der Kinder, namentlich mit dem Lehrer fordere, woraus ernstliche Antriebe zum richtigen überdachten *Handeln* für den Zögling hervorgehen können. Eher, als diese Verhältnisse ist kein Anfang der Charakterbildung. Das Ganze der täglichen Arbeit muss im höchsten Grade ernsthaft erscheinen: theils durch seine Beziehung auf das Interesse des Knaben, theils durch seinen innern Zusammenhang. Der Unterricht soll *Darstellung der Welt*, des Wirklichen sein: darin liegt schon der Ernst."

[117] In den folgenden Ausführungen wendet Herbart die Begriffsreihen, welche die Momente des Charakters und der Sittlichkeit enthalten, in derselben Weise auf die Zucht an, wie er oben S. 404 f. die Begriffsreihen welche die Exposition der Vielseitigkeit und des Interesse ergaben, zur Gliederung des Unterrichts benutzte. Vgl. die vorletzte Anm. zur *Allg. Päd.*

wärtigt, den es macht, mit Menschen von beständiger oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letztern finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst festzuhalten, doppelte Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmuth unvermerkt mittheilen, und uns auf ebner Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältniss vor Augen stellen. — Beim Erziehen aber kostet es vorzüglich viel Mühe, den Kindern stets unter gleichen Umständen die gleiche Stirn zu zeigen; denn von wie vielen Dingen werden wir bewegt, die sie so wenig begreifen können, als erfahren dürfen! Und wo mehrere Kinder beisammen sind, da afficirt selbst das Erziehungsgeschäft so vielfach, dass es einer eignen Sorge bedarf, einem Jeden die Stimmung zurückzugeben, die er erregt hatte, und nicht die verschiednen Töne der Begegnung zu verwechseln und durch einander zu verfälschen. Hier kommt die Naturanlage des Erziehers in Anschlag; und neben ihr seine Uebung im Umgang mit Menschen. Wo diese fehlt und jene ungünstig wirkt: da kann das Misslingen der Zucht oft allein daher rühren, dass er sich nicht genug zu beherrschen weiss, um gleichmüthig zu erscheinen; dass seine Anvertrauten an ihm irre werden, und die Hoffnung aufgeben, es ihm recht machen zu können. Das Letztere ist das Extrem, welches der ersten Forderung der charakterbildenden Zucht gerade gegenüber steht. Denn dadurch wird, was an Gedächtniss des Willens von selbst vorhanden war, vermindert um so viel, als die Zucht vermag; und der Charakter ist gezwungen, sich in irgend einer verborgenen Tiefe anzubauen. — Eine *haltende* Zucht (durch dies Prädicat bezeichne ich die richtige Mitwirkung zum Gedächtniss des Willens) wird also am ersten dem natürlich Gleichmüthigen gelingen.

Aber derjenige, welcher sich dieses Vorzugs rühmen darf, mag sich hüten, es nicht am zweiten Erforderniss fehlen zu lassen. Die Zucht soll auch *bestimmend* wirken, damit sich die *Wahl* entscheide! Und dazu gehört ein bewegliches Gemüth, das den Bewegungen der jugendlichen Seele immer zu entsprechen wisse. — Mehr noch als von der Anlage des Erziehers hängt dabei von der Concentration seines Geistes ab, welche für das Erziehen so gewonnen sein muss, dass er, selbst grossentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme. Er muss sich *eingelassen* haben in Alles, was schuldlos ist unter den Wünschen, — was *einigermaassen* gegründet ist unter den Meinungen und Ansichten des Knaben; er darf nicht zu früh *scharf* berichtigen wollen, was ihm Berührungspunkte gewähren kann; — man *muss* den wohl berühren, den man bestimmen will. Indessen dieser Punkt ist mehr geeignet, mit der That als mit der Feder ausgeführt zu werden. — Schreiben liesse sich leichter über das Zweite der bestimmenden Zucht: dass sie nämlich die *natürlich-bestimmenden*

Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, — dass sie ihm mit den *Folgen* jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen muss. Das, was in die Wahl fällt, darf nicht durch einen zweideutigen Schimmer blenden; die vorübergehenden Annehmlichkeiten und Beschwerden dürfen nicht verführerisch reizen und abschrecken; *der wahre Werth der Dinge muss früh genug empfunden werden.* Unter den pädagogischen Veranstaltungen dazu ragen die eigentlichen Erziehungsstrafen hervor; welche nicht an ein *Maass der Vergeltung* gebunden sind, wie die Regierungsstrafen; sondern so abgemessen werden müssen, dass sie dem Individuum immer noch als *gutgemeinte Warnung* erscheinen, und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Zöglings entscheidet hier Alles. Was die Qualität der Strafe anlangt, so fällt *der* Unterschied der Erziehungs- und Regierungsstrafe wohl von selbst ins Auge: dass, während die letztere bloss das verdiente *Quantum* von Wohl oder Wehe erwiedert, gleich viel auf welchem Wege, — jene dagegen das Positive, das Willkürliche so sehr als möglich zu vermeiden, und sich, wo sie kann, gänzlich an die *natürlichen Folgen* menschlicher Handlungen zu halten hat. Denn sie soll den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde. Ausserdem möchte die Wahl, die sie hervorbringt, leicht vorübergehend sein, oder doch späterhin schwankend werden können. — Pädagogische Belohnungen sind nach eben diesen Grundsätzen anzuordnen. Aber sie werden wenig wirken, wenn nicht ein Ganzes von Begegnung zum Grunde liegt, dem sie Nachdruck geben können. Genug über einen Punkt, der die Erzieher schon so viel beschäftigt hat!

Das Subjective des Charakters beruht, wie schon gezeigt, auf dem Sich-Aussprechen in *Grundsätzen.* Die Zucht wirkt dazu mit durch ein *regelndes* Verfahren. Dabei wird die Wahl des Zöglings als schon geschehen vorausgesetzt; sie wird nicht weiter beunruhigt; alles fühlbare Eingreifen und Vorgreifen fällt hier weg. Der Zögling handelt selbst; nur an dem Maassstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. Die Begegnung lässt fühlen, dass sie ein inconsequentes Handeln — nicht verstehe, nicht zu erwiedern wisse, dass der Verkehr des Umgangs dadurch suspendirt werde, und dass man wohl warten müsse, bis es dem jungen Manne gefalle, wieder in ein bekanntes Gleis zurückzukehren. — Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, dass man sie auf das Unreife und Voreilige ihrer *aufgegriffenen* Grundsätze aufmerksam mache. Das kann jedoch selten unmittelbar geschehen; denn man beleidigt den nur zu leicht, dessen vorgebliche Festigkeit man bezweifelt. Gelegentlich muss man das jugendliche Räsonniren in seinen eignen Verwickelungen fangen, oder auch in äussern Verhältnissen anlaufen lassen. Es ist leicht.

den Betretenen im rechten Moment zur Bescheidenheit zurückzuführen, und ihm den Ueberblick zu geben über die noch bevorstehenden Bildungsstufen. — Je glücklicher man die eingebildeten Grundsätze auf den Rang blosser Vorübungen in der Selbstbestimmung beschränkt: desto deutlicher werden die ächten Gesinnungen des Menschen als Maximen hervortreten, und das wahre Objective des Charakters durch das entsprechende Subjective befestigen. Aber hier liegt eine Klippe, an welcher auch eine sonst richtige Erziehung leicht scheitert. Diejenigen Maximen, welche wirklich aus der Tiefe des Gemüths hervorkommen, leiden keine ähnliche Behandlung, wie jene des blossen Raisonnements. Wenn der Erzieher *einmal* dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln; allein nicht, als wären es *nur Worte*, — verachten. — Gleichwohl kann das leicht aus einem natürlichen Irrthum geschehen. Junge Leute, die *viel* Worte haben, die in der Periode sind, wo man den Ausdruck *sucht*, bringen das Gesuchte oft in die Sprache ihrer wahrsten Empfindungen, und reizen unwissend eine Kritik gegen sich, welche ihnen das empfindlichste Unrecht zufügt.[118] —

---

[118] In den „ältesten Heften" bei Hartenstein, *Werke* XI, S. 471 f. ist ein längeres Fragment über Maximen aufbehalten, das vielleicht für die *Allg. Pädag.* bestimmt war. (Vgl. oben S. 376 Anm. 40 und S. 461 Anm. 93). Es lautet:

„Die *Bildung der Maximen* ist unter allen Angelegenheiten der Erziehung diejenige, welche am wenigsten in ihrer Gewalt steht. Die Weltanschauung lässt sich durch Darstellung noch einigermaassen bestimmen; die Selbstbeobachtung lässt sich nach schon geschehener Bildung der Maximen durch blosse Erinnerung leicht veranlassen. Aber die Maximen selbst müssen in dem Innern des Zöglings der Erfolg seiner ästhetischen Weltanschauung sein. Wir sind hier vor dem Heiligthum seines *Willens,* seines Entschlusses. Denn Maximen sind ja nicht etwas bloss Theoretisches; es sind keine Lehrsätze, sondern diejenigen Acte des Wollens und Denkens zugleich, worin diese beiden Functionen des menschlichen Gemüthes nicht mehr unterschieden werden, und worin das Ich sich als Einheit unmittelbar antrifft.

Hier ist aber wohl zu bemerken, dass die Maximen sich nicht auf einmal in Gestalt eines consequenten Systems erzeugen. Vielmehr geräth das Gemüth in andern Lagen auf andere Maximen; es fängt an tausend Enden an, es versetzt sich dadurch mit sich selbst in mannigfaltigen Widerstreit, der nur sehr allmählich theils durch Uebergewicht, theils durch Räsonnement geschlichtet und in eine mehr oder weniger feste und consequente Zusammenordnung von Lebensregeln verwandelt wird. Daher findet sich in den meisten Menschen so viel Gutes, Gleichgültiges und Schlimmes durch einander gemischt.

So bildet auch der bessere Zögling zuweilen schlechte, und auch der schlechtere Zögling zuweilen gute Maximen. (*Maxime* heisst hier überhaupt der Act der *Be-urtheilung*, wodurch der Mensch seine erste Auffassung, seine schon begangene Handlung u. s. w. für recht erklärt. Auf die Höhe der Allgemeinheit des Begriffs kommt nichts an.)

Die Verwirrung, welche so der Mensch in sich selbst anrichtet (und in

Den *Kampf*, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, soll die Zucht, — vorausgesetzt, dass sie es verdienen, —

---

welche im Grossen die menschliche Gesellschaft sich gestürzt hat), wartet auf die Hülfe des Erziehers. Diese Hülfe besteht *negativ* darin, die guten Maximen aus der Verwirrung zu befreien, die schlimmen darin umkommen zu lassen. Der Gemüthszustand in den ersteren muss so rein, so lauter, so ungestört bleiben, wie möglich; der in den letzteren muss seine inwohnende Anlage, Gährung hervorzubringen, sobald als möglich verrathen, um erkannt und gescheut zu werden, ehe er Kraft gewinnt. Also

a) die schlimmen Maximen müssen durch *ruhiges* Räsonnement, (Kraft darf der Erzieher nur gegen Begierden als solche richten, und desto mehr Kraft, je roher sie sind; gegen Meinungen, Maximen gilt nur ruhige Widerlegung;) in *ihrem innern* Widerstreite dargestellt werden. Auch in ihrem Streite gegen das Gute wird man sie zeigen, oder vielmehr werden sie, sobald man einmal überlegt, sich selbst zeigen; aber das ist nicht die vortheilhafte Richtung, welche der Erzieher vorzugsweise wählen soll; weil es dabei zweifelhaft sein könnte, ob das Gute das *Uebergewicht* haben werde? Nur wo dies schon ganz festgewurzelt ist, darf man das Böse dagegen zerschellen; vor Allem aber muss recht klar werden, wie die Willkür in ihren mehreren Begierden sich so leicht selbst anfeindet, wie unvermeidlich der Egoismus, sobald er consequent sein will, bei kargem Genuss den weit grössern Theil der Wünsche aufopfern muss. Man glaube doch nicht, dass diese Betrachtungen, welche das Laster *unklug* darstellen, die Moral verdürben. Sie wenden nur ihre Feinde ab. Freilich soll man nun nicht so schliessen: das Laster ist unklug; also ist die Tugend allein klug, und darum muss man sich ihr ergeben. Vielmehr soll der Erzieher dieser Consequenz dadurch *entgegen* arbeiten, dass er zeigt, wie auch die Tugend unter den Umständen der heutigen Welt theils auswärts zu kämpfen [habe], theils, bei wahrer Gewissenhaftigkeit, auch innerlich in schwierigen Fällen in heimliche Zweifel sich verwickele, ob sie auch wohl gerade das Rechte treffe? Er soll warnen vor dem Gedanken, als ob die Tugend nur stets mit trotzigem Schritt gerade vorwärts dringen dürfe, soll zeigen, wie viel sie in der Welt schonen müsse, wie schwer es sei, Partei zu nehmen, und wie eben so schwer, ja unmöglich, nicht selbst Partei zu werden. Aber unter der Voraussetzung, dass die Tugend auf ihrem eignen Fundamente, auf dem Gefühl der innern Nothwendigkeit, auf dem ästhetischen Urtheil ruhe, das so gewiss ist wie die Regel jeder Harmonie, bekämpfe man nun im Räsonnement das Laster durch sich selbst, und lasse es gar nicht dahin kommen, dass jene sich erst noch mit ihm messen müsse, als ob sie durch ihre Stärke erst ihre Güte bewähren müsste. Die Fabel vom Hercules am Scheidewege ist, obgleich psychologisch nicht unrichtig, doch pädagogisch verstanden, ein irrender Führer.

b) Die guten Maximen müssen vor Allem, was sie verdunkeln, ungewiss machen könnte, gehütet werden. Dahin gehört: sie müssen nicht *übertrieben* werden in ihrem Wachsthum, also nicht durch viele moralische Lehren wohl gar ihr innerer Ursprung anticipirt werden. Die wirklichen Fälle des Lebens, die wirklichen Verhältnisse der Welt müssen nie aus den Augen verloren werden; sonst wird die Moral ein Wolkengebäude, das jedem Winde weicht. Sie müssen vor allem scheinbaren Zwiespalt unter sich selbst gehütet werden. Das heisst vor Allem: man muss den Zögling nicht in den höchst gefährlichen Zustand versetzen, (oder wenn ihn die Umstände hineinstossen, ihm möglichst zu Hülfe kommen,) wo moralische Forderungen ihn nach entgegengesetzten Seiten ziehen. Ein Hauptbeispiel, was hierher gehört, ist dies: der Lehrer selbst verhüte sorgfältigst, dass er nicht auf der einen Seite Liebe, Zutrauen, Ehrfurcht, innige Ergebenheit,

unterstützen. Es kommt dabei auf zweierlei an, — genaue Kenntniss der Gemüthslage des Kämpfenden, — und Autorität. Denn eben die innere Autorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muss durch eine ihr vollkommen gleichartige von aussen. Nach diesen Betrachtungen bestimmt sich das Benehmen. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, fester, behutsam andringender Ernst suche zu vollenden. — —

In alles dies nun bringt die Rücksicht auf sittliche Bildung manche Modificationen. Weit gefehlt, dass Gedächtniss des Willens immer willkommen wäre, liegt vielmehr bei schlechten Bestrebungen die Kunst der Zucht darin, sie zu verwirren, zu beschämen, und alsdann in Vergessenheit zu wiegen durch Alles, was das Gemüth anders und entgegengesetzt beschäftigen kann. Die Wahl darf nicht so durchaus durch den tief eingeprägten Erfolg der Handlungen bestimmt werden, dass die Schätzung des *guten Willens ohne* Frage nach dem Erfolg, dadurch verdunkelt würde. Das Objective des Charakters geht erst der moralischen Kritik entgegen, ehe man seine Erhebung zu Grundsätzen, seine Behauptung durch Kampf, begünstigen soll. —

In den frühen Jahren, wo der Unterricht und die Umgebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen, wollen die Momente, da das Gemüth in ihnen beschäftigt zu sein scheint, bemerkt und geschont sein. Die Stimmung muss *ruhig* und *klar* erhalten werden; das ist der erste Beitrag, den die Zucht hier geben soll. Es ist oft gesagt worden, und kann in gewisser Rücksicht nicht oft genug ge-

---

Offenheit, Bedürfniss der Mittheilung beim Zögling erwecke, sich zu seinem Gewissensrath mache, auf der andern Seite dieser Hingebung durch offenbare Fehler, Leidenschaften, wohl gar Maassregeln der List, durch Unwahrheit und Falschheit die Thüre verschliesse. Ein verderblicheres Missverhältniss giebt es nicht für junge Seelen; und gleichwohl sind kluge und thätige Erzieher, wie alle Menschen, worauf Andre als ihre Muster hinsehen, die aber in der Wahl ihrer Mittel nicht ekel genug sind, stets solche Verderber. Es wird ihnen leicht, die gutmüthige Jugend ganz an sich zu ziehen, sie durch ihre Aussprüche, wie durch ihr eignes Gewissen, zu bestimmen, zu ängstigen, zur Selbstzufriedenheit wie zur tiefen Reue hin und her zu wenden. So wühlen sie ungestraft in der jugendlichen Seele, wühlen darin mit allen ihren Reden und Handlungen, absichtlich und unwillkürlich; was bei ihnen nur Misshelligkeit zwischen äusserem Anstande und innerer Gesinnung, zwischen der wahren und der angenommenen Person war, das zerreisst die Seele des Jünglings wie mit der Gewalt widersprechender Ueberzeugungen, widerstreitender doppelter Moralität. Welche Entdeckung, wenn nun der Jüngling inne wird, *was* in ihm gekämpft habe!

Ueberhaupt soll sich der Erzieher niemals so in das Gewissen des Zöglings hineinarbeiten, dass dieser, um sich zu beruhigen, jedesmal ein doppeltes Orakel fragen müsse. Die doppelten Antworten können nie ganz einstimmig sein. Im Falle des Widerstreits muss der Zögling sich *selbst* zu trauen, allemal Muth und Zuversicht haben.“

sagt werden, dass man Kindern den kindlichen Sinn erhalten solle. Aber was ist es, was diesen kindlichen Sinn, diesen unbefangenen Blick gerade in die Welt, der nichts sucht, und eben darum sieht was zu sehen ist, — verdirbt? — Das alles verdirbt ihn, was dem natürlichen Vergessen des eignen Selbst entgegenarbeitet. Der Gesunde fühlt seinen Körper nicht; — in eben dem Sinne soll das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maassstab der Wichtigkeit dessen nehme, was ausser ihm ist. Alsdann werden, — so lässt sich hoffen, — unter den Bemerkungen, die es macht, auch die klaren Auffassungen des moralisch Richtigen oder Unrichtigen sein; und wie es in dieser Rücksicht auf Andre sieht, so wird es auch auf sich sehen; wie das Specielle dem Allgemeinen, so wird es Sich seiner eignen Censur unterworfen finden. Das ist der natürliche, — an sich schwache und unsichre, durch den Unterricht zu verstärkende — Anfang der sittlichen Bildung. *Gestört* aber wird derselbe durch jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem Gefühl von Sich eine Hervorragung giebt, wodurch das eigne Selbst zum Beziehungspunkt für das Aeussere wird.* Eine solche Reizung kann Lust oder *Unlust* sein. Der letztere Fall tritt ein bei Krankheit und Kränklichkeit, selbst schon bei sehr reizbarem Temperament; die Erzieher wissen längst, dass darunter die sittliche Entwickelung leidet. Derselbe Fall würde eintreten bei harter Begegnung, bei häufiger Neckerei, oder bei Vernachlässigung der Sorgfalt, welche den Bedürfnissen der Kinder gebührt; — man räth dagegen mit Recht, den natürlichen Frohsinn der Kinder zu begünstigen. Aber mit eben so vielem Grunde widerräth die Pädagogik Alles, was durch Empfindungen der *Lust* das eigne Selbst hervorstellt. Also Alles, was die Begierden ohne Nutzen beschäftigt, was Wünsche verfrüht, die den spätern Jahren gebühren: Alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt. Dahingegen muss das Kind, der Knabe, der Jüngling, — muss *jedes* Alter gewöhnt werden und bleiben, die Censur zu ertragen, der es Veranlassung giebt, so weit sie gerecht und verständlich ist. Es ist ein Hauptpunkt der Zucht, zu sorgen, dass die allgemeine Stimme der Umgebung — gleichsam die öffentliche Meinung — die Censur richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Dass diese Stimme verstanden, und durch das eigne *stille* Bekenntniss innerlich verstärkt werde,** dies sind leichtere, freilich nicht über-

* Man fürchte darum nicht die *theoretische* Auffassung des eignen Selbst, die *Selbstkenntniss*; — diese wird das Individuum gerade so klein zeigen, wie es in der Mitte der Dinge wirklich ist.

** *Lautes* Bekenntniss darf nicht *bei nahe liegender Veranlassung* starrsinnig vermieden, — es darf aber auch nicht durch die Schuld des Erziehers zum leichten Spiel, zur Gewohnheit, zu einem Kunstgriff gar, um Schmeicheleien zu haschen, gemacht werden. Wer *gern* beichtet, der schämt sich nicht! — Und wer durch die That beichtet, indem er der Wei-

flüssige Zusätze zu jener Bemühung. Muss der Erzieher allein die allgemeine Stimme vertreten, oder ihr gar widersprechen, so wird es schwer sein, seiner Censur Gewicht zu geben. Alsdann ist es vorzüglich wichtig, dass er eine überwiegende Autorität besitze, neben welcher der Zögling kein anderes Urtheil mehr achte. — Mit dieser Censur wird in den frühern Jahren der sittliche *Elementarunterricht* beinahe zusammenschmelzen, — welchen wir hier den Müttern und den bessern Kinderschriften überlassen, und nur bitten, ihn nicht in *Einprägung von Maximen* zu verwandeln, wodurch, wenn Alles noch aufs beste geht, die subjective Charakterbildung übereilt, und sowohl selbst gestört wird, als auch der kindlichen Unbefangenheit Eintrag thut. —

Es ist zweckmässig, ja fast nothwendig, dass IN DIESER PERIODE das *Zartgefühl* des Kindes *durch* ENTFERNUNG alles dessen, was die Phantasie an das Moralisch-Hässliche *gewöhnen* könnte, — geschont und begünstigt werde. Auch wird die dazu erforderliche Vorsicht nicht besonders einengende Maassregeln veranlassen, so lange der Körper noch einer anhaltenden Wartung und Hütung bedarf. Aber die Mutter soll den Knaben nicht hindern, frei ins Feld zu laufen, sobald er es kann, — und die Pädagogen thun nicht wohl, zu den Besorgnissen wegen des Physischen noch ihre moralische Aengstlichkeit hinzuzufügen, welche sich gern auch noch BEI ZUNEHMENDEN JAHREN aller Umgebungen bemeistern möchte, und nicht zu merken scheint, dass *Verzärtelung* in sittlicher gerade wie in jeder andern Rücksicht das schlechteste Mittel ist, den Menschen gegen die Schädlichkeiten des Klimas sicher zu stellen. Die äussere Kälte abhalten, heisst nicht, die innere Wärme erhöhen; sondern umgekehrt, die *sittliche Erwärmung* entsteht grossentheils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandne Kraft durch die Stacheln des äussern Schlechten gesetzt wird. — Nur einem nachlässigen Erzieher begegnet es, dass sein Knabe Alles, was er sieht, als Beispiel aufnimmt und nachahmt. Mässige pädagogische Sorgfalt bringt es dahin, dass der Zögling den Weg *seiner* Bildung *für sich* verfolgt, und das ganze Treiben roher Naturen, ausser Vergleichung mit seinen Bestrebungen, wie eine fremde Erscheinung beobachtet und beurtheilt. Kommt er mit jenen zusammen, so werden sie seinen zarteren Sinn so oft beleidigen, und ihm hinwiederum seine geistige Ueberlegenheit so angenehm fühlbar machen, dass der Erzieher, hatte er anders vorher seine Schuldigkeit gethan, — jetzt Mühe haben muss, nur die nöthige Gemeinschaft wieder herzustellen zwischen dem durch ihn Gehobenen und den andern vom Schicksal Vernachlässigten. Aber gerade in der nun entstehenden *absichtlichen* Gesellung, wobei

---

sung folgt, dem könnte nur eine höchst unzarte Zucht noch Worte abdringen wollen.

dem *Uebermuth* des Zöglings entgegenzuarbeiten ist, — wird sein *Selbstgefühl* sich desto mehr auf das Moralische stemmen, je härter eben das Unmoralische ihn abstösst.

In diesen Gang muss die Zucht in Rücksicht auf die Umgebung kommen. Freilich ist dabei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Um nicht zu wiederholen, wie viel hier auf den Gedankenkreis gerechnet wird, erinnere ich nur an das Wichtigste der Begegnung. *Verdienter Beifall,* im Stillen, aber reichlich und aus vollem Herzen gespendet, ist die Feder, an welche sich die Kraft eines eben so reichlichen, beredten, sorgfältig abgemessenen, und durch die mannigfaltigsten Wendungen nachdrücklichen *Tadels* stemmen muss: — SO LANGE, bis es sich zeigt, dass der Zögling innerlich voll ist von Beidem, und sich selbst lenkt und treibt durch Beides. Denn es kommt eine Zeit, — früher oder später, — wo der Erzieher überflüssige Worte machen würde, wenn er fernerhin aussprechen wollte, was der Zögling eben so richtig sich selbst sagt. Von hier aber wird sich eine gewisse *Vertraulichkeit* anfangen, — welche früher gar nicht passt, — welche nun in Form der Ueberlegung gemeinschaftlicher Angelegenheiten *zu Zeiten* zurückkommt auf das, was der Mensch in sittlicher Rücksicht in sich zu besorgen hat. —

Wir sind hier in der Sphäre der sittlichen Entschliessung und Selbstnöthigung. Wenn daselbst die nachdrückliche Sprache nicht mehr am rechten Ort ist: so leistet hingegen häufige *Erinnerung*, und *immer zartere Warnung* den wesentlichen Dienst, mehr *stetige, gleichmässige Aufmerksamkeit* in die Selbstbeobachtung zu bringen. Denn es liegt der Sittlichkeit nicht bloss an der Güte und Kraft der Entschliessungen, es kommt sehr Vieles auf die *Summe ihrer Berührungspunkte mit allen Theilen des Gedankenkreises* an. Eine Art von ALLGEGENWART *der moralischen Kritik* ist zur moralischen *Treue* die nothwendige Bedingung. Von einem fremden Munde kann diese Kritik kaum leise genug ausgesprochen werden; — und rückwärts, wo man eine starke Sprache führen, und mit einer gewissen Vollständigkeit tadeln und ermahnen will, da wähle man Momente, die eine *Uebersicht,* eine *Revision* längerer Reihen von Vorfällen veranlassen können; man *erhebe* sich über das Einzelne, welches nur als Beispiel, aber wie von einem höhern Gesichtspunkt angesehen, den allgemeinen Betrachtungen Klarheit geben solle. Sonst erscheint es kleinlich, unbedeutende Dinge mit grossen Worten zu verbrämen.

Was endlich die *Unterstützung des sittlichen Kampfes* anlangt, so muss hier das Ganze des vorhandnen Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher bestimmen, wie sie sich einander gegenseitig nähern und berühren können. So wünschenswerth das Zutrauen, so verkehrt würde ein Benehmen sein, welches ein in der That mangelndes Zutrauen als vorhanden voraussetzen wollte. Vermag

Jemand hier in allgemeinen Regeln genauer zu sprechen? Ich überlasse lieber der Humanität und dem Eifer des Erziehers, mit aller Vorsicht die Stelle und die Art auszuspähen, wo und wie er seine Anvertrauten in gefahrvollen Augenblicken am sichersten und erfolgreichsten fassen und heben kann.

SECHSTES CAPITEL.

Blicke auf das Specielle der Zucht.

Hier, wo eine umständliche Pädagogik Gelegenheit hätte, den ganzen Schatz ihrer Beobachtungen und Versuche auszulegen — ohne darum ein Ganzes zu liefern, — werde ich mich noch kürzer fassen, als es der Plan dieser Schrift an sich gestatten könnte: aus zweien Gründen. Erstlich würde ich da, wo von den einzelnen Aeusserungen des Sittlichen und der sittlichen Zucht die Rede sein müsste, zu bestimmten Hinweisungen auf meine noch nicht erschienene praktische Philosophie mich genöthigt finden; — sie können selbst bei aller Kürze nicht ganz vermieden werden. Zweitens darf ich voraussetzen, dass alle Leser dieses Buchs vorher das Niemeyer'sche Werk studirt haben, welches unter uns klassisch geworden ist; — klassisch schon durch seine Sprache, und durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung. Besonders schätzbar ist es mir wegen der Fülle der allenthalben eingestreuten feinen Bemerkungen über das ganz Specielle des pädagogischen Betragens. Gehäuft und vielleicht noch an Werth hervorragend unter den andern finden sich dergleichen in den §§ 113—130 des ersten Bandes,[119] welche die *besondern Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Tugenden und Untugenden* aufstellen. — Bei dieser Gelegenheit bitte ich die Leser, in der Vergleichung der Grundsätze des Hrn. Niemeyer mit den meinigen mehr das Gemeinschaftliche als das Widerstreitende aufzusuchen. Eine solche Vergleichung achte ich im Ganzen nützlicher und für mich ehrenhafter, als wenn man sich um die gewöhnliche Frage: *wie viel Neues?* herumdrehen wollte. Freilich ein nicht zu hebender Grund des Widerstreits würde darin liegen, wenn es Herrn N. ganz Ernst wäre, *dass*, nach den Worten der Vorrede, *in Angelegenheiten der Erziehung „auf*

---

[119] Der vierten Auflage der *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* in 2 Bänden; in der achten und neunten sind es die §§ 122—133. Zu dem Urtheil über Niemeyer vgl. oben S. 233 und das. Anm. 4, S. 265 Anm. 2, u. S. 323. — Ueber einzelne Maassregeln der Zucht handeln mehrere Aphorismen Herbarts aus späterer Zeit, die in die Anm. zum *Umriss* Aufnahme finden werden.



längere ERFAHRUNG *Alles ankomme.*“ Wenn Locke und Rousseau das behaupteten, so würde ich ihr Wort mit dem Geist ihrer Schriften völlig zu reimen wissen, und mich eben deswegen kurz und gut für ihren Gegner erklären. Hr. N. verzeihe, dass ich seinem Werk mehr glaube, als seinem Ausspruch! Was ihn am entscheidendsten über die Ausländer erhebt, und uns zu einem stolzen Blick auf die *Deutschheit* berechtigt, ist in meinen Augen die *bestimmte* SITTLICHE Tendenz seiner Grundsätze; dahingegen bei jenen durchweg die rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten. Dass aber die richtigen sittlichen Principien nicht aus der Erfahrung gelernt werden, — dass vielmehr die Auffassung der Erfahrungen durch die mitgebrachten Gesinnungen eines Jeden modificirt sei, — dies darf ich, Hrn. NIEMEYER gegenüber, gewiss nicht erst beweisen.[120] Und so wird dem Anschein des Streits vorgebeugt sein, wenn ich noch das Bekenntniss hinzufüge: dass diese Schrift beinahe eben so sehr meinem kleinen Cabinet von sorgfältig angestellten, und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, — als meiner Philosophie das Dasein verdanke. — —

I.

Gelegentliche, — stetige Zucht.

Derselbe Grund, welcher den *analytischen und synthetischen Unterricht* scheidet, kann bei der Zucht in Betracht gezogen werden. Denn auch bei ihr hängt Vieles ab von dem, was der Zögling ENTGEGENBRINGT; und wie der Unterricht den *vorgefundenen* Gedankenkreis analysirt, um ihn zu berichtigen, so bedarf auch das Betragen des Zöglings mancher zurechtführenden *Erwiederung*, und es bedürfen zufällig eintretende Umstände einer *Lenkung ihrer Folgen*. Etwas Aehnliches kommt bei jeder Geschäftsführung vor, und lässt den Unterschied fühlen zwischen einzelnen, unterbrochenen, gelegentlich zu ergreifenden Maassregeln, — und zwischen dem stetigen Verfahren, das unter denselben Voraussetzungen nach dem-

[120] Vgl. oben S. 228 die These: *Ars paedagogica non experientia sola nititur;* ferner S. 236 u. 338 nebst Anm. 4 daselbst. — Auf die obige Aeusserung ist Herbart in der Recension über Wörlein's Pädagogik 1832 (im zweiten Bande dieser Ausgabe) zurückgekommen. Er findet in diesem Buche sein Urtheil über Niemeyer und die „Ausländer“ abgeschrieben und bemerkt: „Diese Ausdrücke kamen dem Unterzeichneten in Ansehung *Niemeyers* sehr richtig, in Ansehung der Ausländer zu stark und zu grell, überdies aber sehr bekannt vor. Nach einigem Besinnen fand er sie wieder in seiner eignen allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806, und benutzt nun hiermit die Gelegenheit, nicht Hrn. Wörlein, sondern sich selbst darüber zu tadeln.“

selben Plane fortarbeitet. Es ist auch allgemein wahr: dass, je *zweckmässiger* dies *stetige* Verfahren eingerichtet, und je genauer es befolgt wird, desto mehr die Angelegenheiten in eine Art von *Wohlstand* gerathen, welcher Kräfte darbietet, die sowohl zur Benutzung günstiger Vorfälle, als zur Vermeidung alles Schädlichen dienen können. Vergesse man das nicht bei der Zucht! Es giebt auch hier eine Art von falscher Oekonomie, welche, bei Gelegenheit, plötzlich VIEL gewinnen möchte, und darüber versäumt, das Gewonnene zu Rathe zu halten, und continuirlich zu vermehren; — es giebt ihr gegenüber eine richtige, sichere Art zu erwerben, die alle Verhältnisse so einrichtet und festhält, dass sich dieselben Gesinnungen, dieselben Entschlüsse, immer von neuem erzeugen, und dadurch verstärken und befestigen.

Man sorge also vor Allem dafür, dass die stetige Zucht in das richtige Gleis komme und darin bleibe; und man erhöhe diese Sorgfalt in den Zeiten, wo gelegentlich ergriffene Maassregeln etwas an den vorher wohl geordneten Verhältnissen verrückt haben könnten. Ungewöhnliche Begegnung eben sowohl als ungewöhnliche Ereignisse, — namentlich aber Strafen und Belohnungen, lassen leicht Eindrücke zurück, die nicht dauern und noch viel weniger sich anhäufen dürfen. Es ist eine eigne Kunst, durch ein Betragen, als ob nichts vorgefallen wäre, bald Alles wieder in die frühere Lage zu bringen.

II.

Wendung der Zucht nach besondern Absichten.

Aus dem dritten Capitel muss zuvörderst das Bestimmbare und das Bestimmende des sittlichen Charakters zurückgerufen werden. Bestimmbar ist das rohe Begehren und Wollen, — was man *dulden, haben, treiben* wolle. Bestimmend sind die Ideen, *Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit*. Diese und jenes haben ihren *Ursprung* in dem Ganzen des Gedankenkreises, hängen also in ihrer *Entwickelung* ab von den mancherlei Regungen des Gemüths, den animalischen Trieben sowohl als den geistigen Interessen. Aber von ihrem *Ursprunge* ist jetzt nicht mehr die Rede, nachdem ich über die Bildung des Gedankenkreises vielfältig meine Meinung dargestellt habe. Vielmehr betrachten wir nun die RESULTATE des *vorhandnen* Gedankenkreises, wie sie sich zwiefach, theils in dem sittlich Bestimmbaren, theils in dem bestimmenden Wollen, offenbaren, und so den Beschränkungen und Begünstigungen der Zucht entgegengehen. Da liegt nun ein combinatorisches Geschäft vor, ähnlich dem, welches, um den Gang des Unterrichts zu bezeichnen, einer tabellarischen Darstellung im zweiten Buche Veranlassung gab. Was die *gelegentliche,*

was die *stetige* Zucht zu thun habe, um den Geist der Geduld, des Besitzes, und der Betriebsamkeit, — um die Ideen der Rechtlichkeit, Güte und innern Freiheit in dem jungen Menschen auszubilden — wie sie in jeder dieser Rücksichten *haltend, bestimmend, regelnd, unterstützend* mitwirken, wie sie besonders für jede der sittlichen Ideen durch *Erhaltung des kindlichen Sinnes,* durch *Beifall* und *Tadel,* durch *Erinnerung* und *Warnung,* durch *zutrauliches* Emporheben der sittlichen Selbstmacht, einen eignen Beitrag zu dem Ganzen der Bildung geben müsse: dieses alles gliederweise zu durchdenken, sei den Lesern, oder besser, den eben in der Ausübung begriffenen Erziehern, überlassen. Die vorhin angegebenen Gründe werden mich entschuldigen, dass ich hier nicht noch einmal eine immer undeutliche Skizze der Verflechtung jener Begriffe versuche, sondern mich begnüge, zu der Weisung auf die Möglichkeit einer solchen Verflechtung noch eine Reihe hieher gehöriger Bemerkungen in einem freieren Style hinzuzufügen.[121]

---

[121] Herbart hat die tabellarische Uebersicht der Maassregeln der Zucht ausgearbeitet und Hartenstein theilt sie aus den „ältesten Heften" *Werke* XI, S. 480 f. mit. Nicht mit Unrecht bemerkt er, *Herb. Kl. Schr.* III, Vorr. XII, dass „man fast bedauern möchte, dass Herbart die frühere Form der Darstellung später hat fallen lassen." Die Columnen: Dulden, Beschäftigung, innere Freiheit geben eine nennenswerthe Erweiterung des im Texte Vorgetragenen.

Zucht fixirt die Willkür
im Dulden

Das Kind ist von Natur durch seine Schwäche und Abhängigkeit zum Dulden bestimmt. Es wird aber eben desto öfter ungeduldig, theils durch physisches Unbehagen, theils durch Phantasien dazu veranlasst. Dem erstern helfe man sorgfältig ab, damit keine Verstimmung, keine üble Laune sich des Gemüths bemächtige, wodurch die Phantasien nur dringender und peinlicher werden. Die letztern setzen das Kind in Handlung, es macht Versuche, die es aufgiebt, wenn der Erfolg fehlt, die aber in ein

im Besitzen

Ursprünglich *besitzt* das Kind Nichts. Es hat auch nicht den Geist des Besitzens; und wenn es ihn früh entwickelt, so ist dies ein Zeichen von fehlender Lebhaftigkeit und Belebung. Man kann und soll das Kind nur allmählich, aber auch sicher in das Besitzen einführen. Es muss Anfangs sehr wenig Eignes haben, und nichts, dessen Verlust es nicht fühlen würde. Auch soll man ihm den Begriff des Eigenthumes nicht dadurch schwankend machen, dass man *sein* nennt, was man es doch nicht ganz frei gebrauchen lassen will und kann. Wenigstens muss bedingtes Eigenthum gleich Anfangs mit den Bedingungen ver-

in der Beschäftigung

Das Kind beschäftigt sich von Anfang mit den Gegenständen, die es um sich findet. Die Sphäre derselben, sammt den Reizen, die mehr oder minder einwirken, muss so geordnet werden, wie es die Idee der gleichschwebenden Vielseitigkeit anzeigt. Der hervortretenden Thätigkeit nun gebe man Spielraum, man lasse sie zusammenhängend fortlaufen, lange Fäden spinnen; indem man Gelegenheiten associirt und Störungen abhält; so weit sich nämlich noch die natürliche Munterkeit gleichmässig wirksam zeigt. Erschlafft diese, so unterbreche man den Fortgang und führe neue Reize herbei.

Für die Aeusserungen eines richtigen Charakters kommt es nicht bloss auf das Sittliche des Willens, sondern auch auf dasjenige an, *was* UNTER *demselben gleichsam* DURCHSCHEINT, — was der Mensch gewollt und vollführt haben WÜRDE, WENN NICHT die sittliche Bestimmung die Richtung der Handelsweise verändert hätte. Mögen zwei Personen an Güte des Willens einander völlig gleichen; wie verschieden wird diese Güte sich ausarbeiten in That und Wirksamkeit, wenn Einer mancherlei schwache, veränderliche Launen, — der Andre ein *solides und geordnetes Ganzes von Bestrebungen* durch die hinzutretenden sittlichen Entschlüsse in sich zu beherrschen hat! An dem letztern wird der sittliche Entschluss sich *stemmen;* neben dem, was man *konnte,* — was man zu *wagen* und zu *denken fähig war,* — tritt nun die bessere Wahl *als Wahl* hervor. Von daher kommt ein andermal dem sittlichen Entschluss ein Maass von Kraft und Geschwindigkeit, von Behülflichkeit unter den äussern Hindernissen, die er sich selbst nicht geschafft hätte. Endlich, bei dem schon charakterfesten Menschen laufen nach jeder Selbstbestimmung durch Pflicht die *Consequenzen gerade fort;* dagegen ein Andrer immer von neuem Halt macht, von vorn anfängt, zu den gemeinsten Hülfsarbeiten immer *unmittelbar* den Stoss von den sittlichen Betrachtungen erhalten muss; wodurch eine widrige

---

Zucht leitet den sittlichen Geschmack
zur Rechtlichkeit

Unter den Gegenständen der Betrachtung, welche dem sittlichen Urtheil Stoff geben, sind Rechts- und Billigkeitsverhältnisse von Natur die ersten. Nur wird dabei vorausgesetzt, das Kind sei in Gemeinschaft mit seines Gleichen; denn gegen die Erwachsenen, welche in jedem Augenblick ihre Uebermacht fühlen lassen, kann ihm kein Rechtsverhältniss deutlich werden. Eher das Verhältniss der Billigkeit, in der Dankbarkeit für empfangene Wohlthaten. Ueberhaupt aber mengt sich allenthalben, auch in das gesellschaftliche Zusammensein der Kinder, viel zu leicht und selbst viel zu

zur Güte

Wenn der sittliche Geschmack anfängt, das Wohlwollen liebenswürdig zu finden: dann muss längst dies Wohlwollen in dem kindlichen Gemüth so tief gegründet sein, dass die unwillkürlichen Neigungen ohne Weiteres mit dem Geschmack zusammentreffen. Von den frühesten Zeiten an müssen die Kinder viel *mit einander* empfinden, sie müssen *Gefährten* sein in Freud und Leid; und man muss ihnen die Aeusserungen von Freud und Leid *auslegen*, damit sie sie verstehen lernen. Sobald man aber merkt, dass das Kind in der *Beobachtung* eines andern begriffen ist, muss man die geselligen Gesinnungen

zur innern Freiheit

Die innere Freiheit selbst wird am spätesten Gegenstand der freien Betrachtung; es bedarf dazu des Blicks in den innern Menschen, der durch Theilnahme überhaupt und durch die Darstellungen, welche darauf hinzielen, erleichtert wird. Nähert sich der Zögling der Auffassung des Verhältnisses, worin der Mensch durch Willen und praktisches Urtheil zu sich selbst steht: so muss die Begegnung desto mehr die harmonische Stimmung anzuregen suchen, je leichter die innere Freiheit mit Kampf, oder mit blosser Identität und Consequenz verwechselt wird. Der Uebergang in einen andern Ton muss deutlich fühl-

Vermengung des Höchsten mit dem Niedrigsten entsteht, die Eins mit dem Andern verleidet.

Aber wie können die Begehrungen, wie kann die Wahl unter denselben sich entschieden und durch Maximen befestigt haben, — wie kann ein solider Plan für das äussere Leben gegründet sein, ohne dass diese Wahl, diese Maximen, dieser Plan *ausginge zugleich* von dem was man zu besitzen *und* zu treiben trachtet, und *fortginge* durch das, was man dafür zu dulden, zu übernehmen gefasst ist? *In* EINE *Wahl* fällt dies alles *zusammen;* und wenn die Betriebsamkeit nicht passt zu den Wünschen nach Besitz, wenn die Geduld nicht gerade da ausharrt, wo es gilt die rechten Momente zu benutzen, so werden Inconsequenzen im äussern Leben, und Zwietracht im Innern unvermeidlich sein. In solchen Verwickelungen dessen, was an sich mit der Sittlichkeit nichts gemein hat, wird am Ende die *Besonnenheit* gleichsam *gefangen,* — und dann ist es aus mit der reinen, heitern Stimmung, in welcher das Gute auch nur *gesehen,* — vollends *gewollt* — werden könnte. So geht auch Völkern das Gute mit dem Wohlstande und der äussern Ordnung verloren; wiewohl ihnen *nicht* rückwärts das Gute *mit* dem Wohlstande und mit der äussern Ordnung geschafft ist!

Nichtsdestoweniger sind die Gemüthslagen, welche den Geist

Zucht fixirt die Willkür

im Dulden

Wollen, in Eigensinn übergehn, wenn die Voraussetzung des Gelingens hinzukommt. Blosses Gefühl der Ohnmacht, bei Abwesenheit alles Reizes, lehrt am besten *Geduld.* Man richte demnach den Zwang so ein, dass er bloss eine, wo möglich unpersönlich scheinende Nothwendigkeit (Schicksal) aufrecht halte. So wird sich, bewusstlos, die Willkür in gewisse Grenzen zurückziehn. Weiterhin komme *Reiz* für Beschäftigungen hinzu, die mit Unbequemlichkeiten verbunden sind; dies wird eine *gewählte* Geduld her-

im Besitzen

knüpft werden. Geldbesitz soll weit später eintreten, als Sachenbesitz. Tausch mag zuerst den *Werth* der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Ferner lasse man Kinder regelmässig erwerben; dabei vergleicht sich aufs neue der Werth der Mittel und der Mühe mit dem Gewinn. Wie man von Anfang dem Kinde nur das gab, was es zu *behalten* geneigt war: so mache man späterhin dies Behalten und *Behaupten* des Besitzes zur Regel. In allen Beschäftigungen, im ganzen Leben und Beobachten des Zöglings muss die Abhängigkeit der Menschen von Sachen, die Nothwendigkeit von Er-

in der Beschäftigung

Was geendigt ist, das werde in einen Rückblick zusammengefasst, damit es sich objectiv der Betrachtung darstelle, damit *Wahl* zwischen Beschäftigungen möglich werde. Die Wahl werde sogleich als eine *Regel* (für den gegenwärtigen Fall) angenommen und kein flüchtiger Wechsel gestattet. Erst nachdem der Vorsatz Kraft hat zu einer einigermaassen verlängerten Ausführung, sollten eigentlich *Lehrstunden* eintreten; die Anfangs nur kurz sein dürfen, aber gehalten werden müssen, so lang als sie bestimmt waren. — Jeder *neuen* Arbeit gehe ein Reiz voran, der den *Geist* des Geschäftes innerlich fühl-

des Duldens, den Geist des Besitzes, und den Geist der Betriebsamkeit in sich schliessen, unter einander specifisch verschieden. Der erste ist nachgiebig, der zweite fest und stetig, der dritte ist ein immer neues Anfangen. Die Maximen der Geduld sind negativ, die des Besitzes positiv; — diese richten die Aufmerksamkeit beharrlich auf *dasselbe*, die Maximen der Betriebsamkeit hingegen fordern ein beständiges *Fortrücken* des geistigen Auges *von* Einem *zum* Andern.

Daher scheint es schwer, drei so verschiedene Gemüthslagen mit hervorragender Energie in Einer Person zu vereinigen. Noch schwerer, das, WAS man dulden, WAS man besitzen und treiben wolle, — zur Uebereinstimmung für Einen Lebensplan zu bringen. Um so viel schwerer, weil ein Lebensplan vernünftigerweise nichts ganz Concretes sein wird, sondern in ihm vielmehr nur die allgemeinen Maximen enthalten sein können, nach welchen man mögliche Gelegenheiten zu benutzen denkt, um besondre Geschicklichkeiten und Vorzüge gelten zu machen. — Jedoch, betrachten wir zuerst das Einzelne; alsdann die Zusammenfassung!

Es giebt Uebungen der Geduld von früh auf. Das kleinste Kind ist von der Natur dazu bestimmt, sich diesen Uebungen zu unterwerfen; und nur eine ganz verirrte Erziehungsweise konnte

---

Zucht leitet den sittlichen Geschmack
zur Rechtlichkeit

nothwendig die Gewalt und der Befehl der Erwachsenen, als dass Recht und Billigkeit rein aufgefasst werden könnten. Die Zucht muss sich hier sehr mässigen, um wenigstens nicht ohne Noth das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, und ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Sie muss entstandene Streitigkeiten sorgfältig auf das Verabredete, überhaupt *Anerkannte* zurückführen, und erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. In Rücksicht auf entstehende Rechtsmaximen muss sie verhüten, dass nicht das

zur Güte

desselben hervorstellen; man muss eins an die Stelle des andern setzen u. s. f. Diesen Auffassungen und Darstellungen muss die Begegnung selbst einen harmonisch begleitenden Ton hinzufügen; sie muss sich der höchsten Zartheit da befleissigen, wo es nöthig gefunden wird, einem andern weh zu thun; sie muss selbst in Rücksicht auf Thiere genau den Punkt hüten lehren, wo gefühllose Rohheit sich in zweckloser Quälerei verrathen würde. In die Maximen der Güte muss die *Ruhe* reiner Ueberlegung kommen; allgemeine Betrachtung darf sich nicht Aufwallungen überlassen; sie soll zum Zweck

zur innern Freiheit

bar werden, so bald die innere Ruhe der *δικαιοσύνη* sich zum Heroismus anstrengt, oder sobald ihr schöner Friede in blosser Besonnenheit erkaltet. Der Zögling muss *gehütet* werden, dass er hier nicht *unvermerkt* verliere. — Die Maximen der innern Freiheit stellen sich am *leichtesten* fest als Gegensätze gegen die Glückseligkeitslehre; aber um sie *rein* zu fassen, bedarf es der philosophischen Schärfe und Ruhe; um sich darin zu vertiefen, um sie sich völlig zuzueignen, bedarf es der freiesten *Musse*, eines geistigen Loslassens von aller weltlichen Sorge. Die dazu nöthigen Umstände muss die Zucht

durch Verhätschelung auf einer, und durch Härte auf der andern Seite dem Kinde das Dulden erschweren. Wir danken den neuern Pädagogen die sorgfältige Bestimmung der richtigen Mittelstrasse, und ich darf diese Bestimmung als geschehen ansehen.

Es giebt auch Uebungen des Besitzgeistes von früh auf. Pädagogisch genommen, ist dieser Gegenstand bei weitem delicater als der vorige. Man denke sich auf der einen Seite ein junges Kind, das schon Eigenthum geltend machen will, auf der andern einen Knaben, der sein Taschengeld nicht zu halten weiss; — dies wird genug sein, um daran zu erinnern, dass allerdings die Wirthlichkeit früh gegründet, aber dass auch die kindliche Gutmüthigkeit, die sich mit dem Ausschliessen Andrer nicht verträgt, geschont werden muss. — Ohne noch hier sittliche Rücksichten zu verfolgen, zeigt uns schon der Blick auf die Natur des Kindes, dass ächter Besitzgeist, der gar nicht in dem launenhaften Haben-wollen für einen Augenblick, sondern im continuirlichen *Festhalten* besteht, — der folglich eine feste Richtung des Gemüths auf Einen Punkt voraussetzt, — wenn er sich sehr früh äusserste, eine Art von Geisteskrankheit, wenigstens Mangel an Lebhaftigkeit andeuten würde; da das Kind viel zu sehr mit Auffassungen und Versuchen in der ihm noch so neuen Welt beschäftigt sein soll, als dass es Zeit hätte, das

---

Zucht fixirt die Willkür

im Dulden

vorbringen, die man durch *Gewöhnung* befestigt. Die *Freiheit* von Bedürfnissen, welche im Entbehren liegt, muss seinen Werth erhöhen. Man disponire (bestimme) den Zögling, sich durch Erfahrung von seinem Vermögen. im Dulden auszudauern, zu überzeugen. *Wählerei* lasse man nie zu. Man *regle* endlich und *behaupte* den Gang der täglichen Geniessungen und Erduldungen; man lasse diese Regeln des täglichen Lebens nur als behauptete Consequenz erscheinen, die aus höhern Regeln einer allgemeinen Anordnung des Lebens herrührt.

im Besitzen

werb und Ersparung sich zwar nicht peinlich, aber doch deutlich ausdrücken. — Der Werth der *Ehre* muss sich eben so allmählich, aber sicher einprägen. Uebrigens soll ihn die reine Idee der Sittlichkeit beschränken, dass er nicht unendlich erscheine. — Der Knabe und der *werdende* Jüngling soll seine Ehre *behaupten;* desto leichter kann man dem *jungen Manne* die Nichtigkeit der gewöhnlichen Ehrenrettungen fühlbar machen, und desto *wahrer* wird der *reife* Mann Beleidigung durch Grossmuth vergelten.

in der Beschäftigung

bar macht; denn nur durch das Streben dieses Geistes gelingt die Arbeit. Kann man diesen Geist einigermaassen lebendig erhalten, so mögen nun Gewöhnung, Reiz und Zwang zusammen wirken, um die einmal festgestellten Regeln zu *behaupten* und an anhaltenden Fleiss zu binden. Den Geist aber wach zu erhalten, müssen die Regeln des Unterrichts zur Zerlegung der Arbeit in alle ihre Bestandtheile. zur Anordnung der Folge in der Ausführung u. s. f. genau beobachtet werden.

blosse Haben einer Sache in Gedanken festzuhalten. Anstatt also eine solche Krankheit absichtlich hervorzubringen, würde man vielmehr, wenn sie sich von selbst zeigte, das natürliche Gegenmittel, — vermehrten Anreiz zu vielfacher Beschäftigung, anwenden. Allmählich aber wird es Dinge geben, die man dem Kinde liess, auf deren Gebrauch es nun rechnet, *deren Entziehung es fortdauernd fühlen würde.* Solche Dinge mag man *sein* nennen, und daran den Besitzgeist sich üben lassen. Aber nicht mehr, als was es geistig *halten* kann, darf es als *sein* besitzen. Weiterhin mag *Tausch* des Seinen und dessen, was Andern gehört, den *Werth* der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Dies bereitet die Zeit vor, wo man dem Kinde *Geld* geben kann. Damit sich hieran das Gefühl der *Mühe zu gewinnen* knüpfe, lasse man Kinder regelmässig *erwerben;* man wird aber diesen Zweck verfehlen, wenn man ihnen, nach Art der Grossmütter, häufig ihre kleinen Producte über den Marktpreis abkauft. — — Analog ist diesem allen, was den Besitz von *Ehre*[122] betrifft. Ehrgeiz in sehr frühen Jahren wäre Krankheit; Mitleid und Zerstreuung würde sie heilen. Aber wie das natürliche Ehrgefühl sich mit den wachsenden Kräften des

---

Zucht leitet den sittlichen Geschmack
zur Rechtlichkeit

Räthlichste mit dem Recht verwechselt werde, dass sich auch Niemand ein ursprüngliches Recht erdichte, noch ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschieben wage, endlich dass der Zögling sich nicht gewöhne, *sein* Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen und darüber der höhern Ideen zu vergessen. — Die Forderung an sich selbst in Rücksicht auf Beobachtung des Rechts muss aufs genaueste geschärft werden. Die ernstlichste Unzufriedenheit des Erziehers muss sich auf diesen Punkt richten und hier gar keine Milderung annehmen. — Der Zwang fürs Recht sei nie Strafe, nur Execution. Gewöhnung gehört ganz hierher.

zur Güte

das Mittel suchen und mit bestimmter Entschlossenheit die Ausführung festsetzen. Rührungen aus blosser Betrachtung breche demnach die Zucht sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Sie mahne an die Ausführung der Vorsätze; indem sie erinnert, erneuere sie durch den Ton des Zutrauens die Stimmung der Liebe. Die drei Handgriffe der Zucht (Zwang, Gewöhnung, Reiz) sind hier bloss für äussere Sitte[n] brauchbar, welche durch ihre Form verhüten sollen, dass von der Güte die Gesinnung nicht allzustark abweiche.

zur innern Freiheit

bereiten. Die Aufrechthaltung dieser Grundsätze ist im jugendlichen Leben fast unmöglich; die Erziehung muss hier vielmehr eine Schwäche kennbar machen, die nur das zunehmende Alter heilen könne, und die es heilen werde, wenn das Gemüth sich bis dahin wenigstens in *gleichmässiger* Schwebung erhalten habe.

[122] Herbarts Ansicht über die Ehre s. in der *Kurzen Encyklopädie* § 30 *W.* II, S. 54.

Körpers und Geistes langsam und allmählich entwickelt: so muss es sorgfältig geschont und vor tödtenden Kränkungen durchaus gehütet werden. Denn der Mensch bedarf zum Leben der Ehre wie des Sachenbesitzes; wer Eins oder das Andre verschleudert, der gilt in der Gesellschaft mit Recht für einen Taugenichts. Und was durch pädagogische Künstelei an der natürlichen Ausbildung der Sorgfalt für das Eine und das Andre gehemmt und zurückgeblieben ist, das verursacht späterhin entweder eine heillose Schwäche, oder das plötzlich erwachende Gefühl macht Sprünge, und überliefert sich nun um so leichter den gemeinsten Vorurtheilen. — Gebt also Acht, ob ein Knabe unter seinen Gespielen etwas gilt, oder ob er durch kleine Fehler der Gegenstand ihrer Neckereien wird. Im letzten Fall zieht ihn zurück aus diesem wahrhaft schädlichen Umgange, — nur ohne die Neckenden etwa strafen zu wollen, denn eurer Empfindlichkeit sind sie nicht werth; aber euer pädagogischer Blick soll euch sagen, welche Folgen in eurem Anvertrauten zurückbleiben würden. Sucht seine Schwächen zu heilen, seine Vorzüge kenntlicher auszubilden, und wählt ihm solche Gesellschaft, in welcher diese Vorzüge so weit gefühlt werden, dass dagegen aufgeht, was an ihm auszusetzen ist. —

Es giebt endlich von früh auf Uebungen der Betriebsamkeit. Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen. Man mag auch immerhin *spielen* mit dem Kinde, spielend es auf etwas *Nützliches* leiten, — wenn man den Ernst, *der in dem Spiel des Kindes liegt,* und die freiwillige Anstrengung, womit es in glücklichen Augenblicken sich aufarbeitet, zuvor verstanden hat, und sich zu hüten weiss vor solchem Herabsteigen, worüber sein Emporstreben gehemmt, wodurch es in den Kindlichkeiten, die es bald hinter sich geworfen hätte, noch gleichsam *unterrichtet* werden würde. — Für *denjenigen* Unterricht, welcher — analytisch und synthetisch — Klarheit der Elementarvorstellungen bezweckt, und damit die eigentlichen Geschäfte der Erziehung anfängt, suche man *auf dem kürzesten Wege* die Thätigkeit des Kindes zu gewinnen. — Die *geistige* Thätigkeit ist auch *gesund!* sowohl wie die Thätigkeit der Gliedmaassen und der innern Organe; es werde *Alles zusammen* in Bewegung gesetzt, so dass es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Nur was *ohne Interesse* lange fortgetrieben wird, das verzehrt Geist und Körper; doch auch dies nicht so schnell, dass man die ersten Schwierigkeiten dessen, was bald interessiren wird, zu überwinden sich scheuen dürfte. *Man gewöhne an Arbeitsamkeit* aller Art. Immer noch wird das, was vorzüglich gelingt, der Betriebsamkeit eine eigne Richtung geben;

immer wird eine eigenthümliche *Wahl* unter den Beschäftigungen besondere Züge in dem Charakter und in dem Lebensplan hervorbringen.

Aber diese Richtung der Betriebsamkeit soll sich auch schicken zu den Wünschen nach Besitz; und Beides soll sich bewaffnen mit derjenigen Duldsamkeit, derjenigen *Art* von Ausdauer im Warten und Leiden, welche vorzugsweise für solche Wünsche und eine solche Betriebsamkeit von den Umständen gefordert wird! — Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung mit *besondern* Arten von Uebungen und Abhärtungen *für einen bestimmten Stand* — zu beschweren! Die *allgemeine Bildung* gestattet nicht einmal dem Knaben selbst, schon wissen zu wollen, *was ihm zu werden* beliebe, und darnach sein Interesse einzugrenzen! Der vielseitig Gebildete ist vielfach vorbereitet; er *darf* spät wählen, denn er wird die nöthigen Geschicklichkeiten auf allen Fall leicht erreichen; — und er gewinnt durch die spätere Wahl unendlich an Sicherheit, nicht nach verkannten Anlagen und veränderlichen Umständen fehl zu greifen.

Dass aber die späte Wahl eines jungen Mannes seine Neigungen in Rücksicht auf Dulden, Haben, Treiben, richtig werde VEREINIGEN können: *das muss man von einem* HELLEN KOPFE, — *von einem ausgebildeten Geiste, erwarten.* Denn es ist die Sache einer ENERGISCHEN BESINNUNG mehr als irgend einer Vorübung. Nur gerade diese Besinnung lasse man alsdann ruhig walten; man hüte sich, die anfangende Selbstbestimmung stören zu wollen durch allerlei geforderte Nebenrücksichten; — durch die Ansprüche einer endlosen Zucht, — welche, — unbewusst, in wahre Grausamkeiten gegen ein zart fühlendes Gemüth ausarten können. — Man gewöhne sich vielmehr, mit dem jungen Manne auf *seine* Weise in die Welt, in die Zukunft hinauszuschauen. —

So macht es sich hier von neuem gelten, dass geistige Ausbildung der Mittelpunkt aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder gar verschrobene Köpfe aufwachsen lässt, — oder solche, welche man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit selbst unverantwortlich hin und her zerrt, — diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurecht zu kommen, reiben und zerreiben sich an den Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Nothwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Solche Phänomene können dann die Erzieher verführen, durch einen Haufen ängstlicher Künste der Jugend eine Summe von Fertigkeiten für das GEMEINE Leben einzupfropfen, ja mit dem Geschwätz über diese Dinge die Aufmerksamkeit erwachsener Menschen, und die Buchläden, anzufüllen! — Wo für Temperatur des geistigen Interesse, und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen,

als man braucht, um durchs Leben zu kommen. Nur um mit festem Sinn, mit sicherm Muth das Leben zu durchschreiten, — um die sittliche Selbstbeherrschung leichter und, — ich möchte sagen, *mit mehr* INNEREM ANSTANDE ausüben zu können: dazu dienen die vorhin beschriebenen Hülfen der Zucht.

Vergessen wir überhaupt nicht, dass hier bloss von dem Bau des Fussgestells die Rede war, worauf sich die sittliche Würde erheben soll!

Es wäre nicht eben eine grosse Aufgabe für die Zucht, den Geist der Ausdauer, des Besitzes und der Geschäftigkeit so hervorzubilden, dass dadurch nicht mehr, was *durchscheinen* sollte *unter* den moralischen Entschliessungen, sondern ein sehr solider, der Moralität fremder Charakter bestimmt und befestigt würde. Die *wirkliche* Aufgabe der Zucht dagegen ist die: das Verhältniss zwischen dieser Art von Ausbildung und zwischen der sittlichen, während des ganzen Fortgangs der Erziehung zu beobachten und zu berichtigen. Denn in der That ist hier Alles relativ. Das entschiedne Uebergewicht soll auf der Seite des Sittlichen sein; aber es giebt ein Uebergewicht unter kleinen wie unter grossen Gewichten. Bei windigen jungen Leuten bleiben die beiden Gewichte lange Zeit klein; eine geringe Präponderanz entscheidet am Ende über das Leben. Bei gesetzten Temperamenten, welche früh auf den Glanz der Güter und des Reichthums *merken*, vertragen sich *zuweilen* sehr starke Auffassungen dieser Art mit einer dennoch tiefern moralischen und religiösen Energie. — Aber wie soll man es anfangen, Regeln zu geben zur Beobachtung und Berichtigung eines so wichtigen *Verhältnisses?* Ich gestehe mein Unvermögen, und glaube, der ausübende Erzieher werde ein Verdienst, das er sich hier erwirbt, noch lange hin mit keiner Theorie zu theilen haben. Ich gehe daher fort zu dem zweiten Gliede dieses Verhältnisses, welches, einzeln genommen, mich noch zu einigen Bemerkungen auffordert, die jedoch, in Ermangelung der praktischen Philosophie, nur sehr kurz sein können.

Als das *ursprünglich Viele,* worauf sich der Begriff der Sittlichkeit durch die Forderung des Gehorsams im allgemeinen *bezieht*, habe ich *Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit* genannt. Es ist auch schon erwähnt, dass unter dem Ausdruck: Rechtlichkeit, zwei specifisch verschiedne, von einander gänzlich unabhängige, praktische Ideen zusammengefasst werden. Diese beiden Ideen sind RECHT und BILLIGKEIT. Um sie zu charakterisiren, mag als Wahlspruch des Rechts: *jedem das Seine!* als Wahlspruch der Billigkeit dagegen: *jedem, was er verdient!* gemerkt werden. Und um sich zu überzeugen, dass unsre missgebornen Naturrechte diese beiden Forderungen auf die seltsamste Weise durch einander gemischt und verworren haben, mag man vorläufig an die sogenannte *Wage der Gerechtigkeit* denken, und sich fragen, was wohl der Richter da mit

der Wage anfangen werde, wo Jemand sein Eigenthum wiederfordert? — Oder man mag ein wenig ernstlicher über den Widerspruch: *summum ius, summa iniuria* nachsinnen, um zu begreifen, dass hier unter dem Ausdruck *ius*, gerade wie unter meinem Ausdruck *Rechtlichkeit*, ohne Zweifel zwei ganz verschiedne Begriffe verstanden sein müssen, deren keiner unter dem andern enthalten und durch den andern zu bestimmen sein kann.[123] — Aber dieselbe Ursache, welche bisher an einer groben Verwirrung in der praktischen Philosophie Schuld war, kann für die Pädagogik ein Motiv sein, beide verschiedne Ideen zusammen zu nehmen. Sie erzeugen sich nämlich meistens *zugleich* und bei *denselben* Angelegenheiten; sie mischen sich in dieselben Entscheidungen, und daher ist es nicht leicht zu vermuthen, dass ein unbefangenes Gemüth, welches seinen sittlichen Blick für die eine schärft, nicht zugleich Aufmerksamkeit für die andre gewinnen sollte. Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden unzähligemal nach beiden Ideen, freilich nicht immer ohne Fehler; und meistens *darum* fehlerhaft, *weil sie selbst zu viel* DAREIN REGIEREN *wollen*.

Dies führt mich auf die Hauptbemerkung, welche ich in pädagogischer Rücksicht hier zu machen habe. An sich nämlich würde die grosse Angelegenheit der Erziehung, dass in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen, — die sittlichen Auffassungen, welche hieher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein, wenn man die Kinder mehr nach eigner Weise sich unter einander schicken und gesellen liesse, und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, — kleine oder grosse, — zusammenstossen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. Es *hat* sehr bald jeder etwas Eignes und von den Andern Zugestandenes; sie verkehren auch mit einander, und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder fest bestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen, und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens, macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiss, und entzieht es ihrer Achtung: — die wohlmeinende väterliche Regierung hat diese Wirkung mit jeder despotischen gemein! — Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime festsetzen: nie *ohne bedeutende Gründe das Bestehende* unter den Kindern zu zerrütten, noch ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Bei entstandnen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der — in irgend einem Sinn — um das Seine gekommen ist.

[123] Näheres im 6. Cap. des ersten Buches der *Allg. prakt. Philos. W.* VIII, S. 60 und in der *Kurzen Encyklopädie* § 46 *W.* II, S. 77 f.

Dann aber suche man auch jedem zu dem Verdienten zu verhelfen, so fern es ohne *gewaltsame* Kränkung des Rechts nur immer geschehen kann. Und endlich zeige man über das alles hinweg auf das gemeinschaftliche Beste, als auf dasjenige, welchem das Seine und das Verdiente freiwillig zu opfern sich gebühre, und welches für alle auf die Zukunft zu treffende Verabredungen der wesentliche Maassstab sei. Ist die Zucht über die ersten Anfänge hinweg: so darf sie überhaupt nicht zulassen, dass der Zögling sich gewöhne, *sein* Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht *Andrer* muss ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein *ursprüngliches* Recht erdichten, Niemand eigenmächtig ein *vernünftigeres* statt des *vorhandnen* einzuschieben sich unterfangen. —

Der Ausdruck: *Güte,* soll an das *Wohlwollen* erinnern. Hier ist es sehr wichtig, zwei Punkte zu unterscheiden; für welche beide in gleichem Grade gesorgt werden muss, eben darum, weil sie ursprünglich verschieden, ursprünglich unabhängig von einander, daher selten in gleicher Kraft beisammen, und gleichwohl beide unentbehrlich sind, wenn Wohlwollen ein fester Charakterzug werden soll. Es ist nämlich nothwendig, dass in dem Objectiven des Charakters sich ein reiches Maass von Wohlwollen *als Naturgefühl* vorfinde; und eben so nothwendig, dass in dem Subjectiven die *Idee* des Wohlwollens, als Gegenstand des sittlichen Geschmacks, zur Reife gediehen sei. Der letztern haben die Philosophen niemals den gebührenden Platz und Rang angewiesen;* nur in den Religionslehren finden sich Maximen ausgesprochen, an denen nichts fehlt, — als die Ruhe und Nüchternheit der Reflexion. Es scheint ein sehr häufiges Unglück der Menschheit zu sein, dass das Wohlwollen sich nur im Gefühl erhält, und in dem Maasse schwindet, wie der Charakter durch Besonnenheit erkaltet. Und in der That ist es nicht leicht, die Idee des Wohlwollens in ihrer Reinheit festzuhalten, wie ich an einem andern Orte umständlicher entwickeln werde.** — Dass nun der Charakter des Wohlwollens als Gefühl, oder der Herzensgüte, nicht entbehre: dafür wird durch lebhaft erregte *Theilnahme* (deren Unterschied von dem Wohlwollen hier nicht gezeigt

* Etwa die Engländer und die ihnen folgen? Man sehe nur, wie *leichtes* Spiel mit ihnen Hr. *Schleiermacher* (in seiner Kritik der Sittenlehre) allenthalben hat! Dass aber ein Censor, wie dieser, bei welchem sich Scharfsinn und Milde zu einer so schönen als seltnen Erscheinung verbindet, gerade hier sich selbst so leicht genügen, und über dem *Lächerlichen*, was ihm S. 111 in die Augen springt, das eigentliche Moment der Sache in der Tiefe der Gemüther zu suchen so ganz versäumen konnte: — dies wird wohl erst eine künftige Ethik „als Darstellung eines *Realen*“ begreiflich machen. S. *W.* III. S. 375.

** Gerade die beiden Ideen, Wohlwollen und Billigkeit, welche bisher am meisten verkannt wurden, bedürfen zu ihrer richtigen Aufstellung am meisten der speculativen Kunst.

werden kann[124]) gesorgt sein. Dem Unterricht hierin zu entsprechen, sehe die Zucht dahin, dass Kinder viel MIT einander empfinden, *dass sie Gefährten seien in Freude und Leid!* Das Gegentheil würde eintreten, wenn man häufige Gelegenheit zu gespaltenen Interessen unter ihnen dulden wollte. — Aber ein Anderes ist, irgend ein Leid oder eine Freude mit Theilnahme und mit Wohlwollen begleiten, — ein Andres, das Wohlwollen selbst ins Auge fassen! Sobald *vom Wohlwollen die* REDE entsteht, — nun ist es Zeit für den *Geschmack*, des Beifalls inne zu werden, welcher das nothwendige Resultat der *ruhigen Beschauung* ist. Gemälde wohlwollender Gesinnungen, Erzählungen von Thaten, worin sie sich offenbarten, mögen durch die individuellsten Züge den höchsten Grad von Anschaulichkeit erreichen; nur durch Rührung dürfen sie das Herz nicht fortreissen wollen, oder sie zerstören die Stimmung, in welcher allein sie wahrhaft *gefallen* konnten. Mengt also die Reizbarkeit der Kinder selbst die Rührung in die Betrachtung: so geniesse man *im Stillen* des Vergnügens über das Aufwallen liebenswürdiger Empfindungen; man verbiete sich, es noch mehr zu reizen; man breche sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Die Aufwallungen legen sich; sie werden seltner mit den Jahren, — ja sie werden verlacht von der spätern Klugheit, verwiesen in das Reich jugendlicher Thorheit, gewaltsam niedergedrückt von den Maximen des überlegten Egoismus: — wenn nicht die Reife und Festigkeit des Geschmacks sich entgegenstemmt, und eine *andere* Klugheit hervorruft. — Es ist eine der unangenehmsten pädagogischen Erfahrungen, (freilich soll sie gar nicht unerwartet sein,) wie leicht wohlwollende Charaktere sich durch ihr eignes Raisonnement zu verderben anfangen, wenn sie

[124] Jenen Unterschied setzt Herbart in der *Allg. prakt. Philos.* *W.* VIII, S. 42 aus einander. „Dieselbe Empfindung, die ein Andrer schon hatte, unwillkürlich nachahmen [wie es bei Sympathie, Mitleid und Mitfreude geschieht], heisst dieselbe Empfindung noch einmal haben. Ein solcher einfacher Zustand nun ist kein Verhältniss [s. oben S. 279 u. Anm. 11]; daher fehlt die Bedingung des Beifalls. Nützlich mag es wohl sein für die Menschen, dass leicht genug eine gemeinschaftliche Rührung sie alle ergreift, und zu Einem Zweck bewegt; dies bewirkt Vereinigung der Kräfte, aber keine Harmonie in den einzelnen Gemüthern, für die man sie loben könnte. So verhält es sich mit der blossen Theilnahme; — musste man denn mit ihr das Wohlwollen, oder die Güte verwechseln? Zwar, wer es nicht merkt, wie gänzlich verschieden ästhetische Auffassung ist von theoretischer: den kann es irre führen, dass, psychologisch betrachtet, der Zustand der Theilnahme in den Zustand des Wohlwollens überfliesst, ohne eine feste Grenzscheidung blicken zu lassen. Die unwillkürliche Nachahmung der fremden Empfindung geht, häufig wenigstens, voran, es erhebt sich alsdann, ganz allmählich, die Unterscheidung, dass es ein Andrer sei, welcher zuerst empfand; so sondert sich der Nachempfindende los von jenem, es sondert sich von der Auffassung des fremden Willens der einstimmende eigne Wille, die Glieder des Verhältnisses treten aus einander und erst, indem sie reiner und reiner aus einander treten, verwandelt sich mehr und mehr die Sympathie in Güte, das Gleichgültige in das Gefallende."

eine Zeit lang unbeachtet bleiben. Man fürchte in dieser Rücksicht am meisten die, sonst so treffliche, Anlage zur frühen Männlichkeit.

Der Anlage nach scheinen es beinahe entgegengesetzte Menschen zu sein, welche zur *Güte*, und welche zur INNERN FREIHEIT sich hinneigen.* Die Gutmüthigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es Andern wohl geht, pflegen auch selbst das Wohlsein zu lieben, und einem mannigfaltigen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen; die Starken, welche das Schicksal nicht beugt, und welche von keiner Beugung etwas wissen wollen, pflegen die Gebeugten nur schwach zu nennen und sie kalt zu tadeln. — Der Gegensatz liegt hier keinesweges in den Geschmacksurtheilen, wodurch die *Ideen* des Wohlwollens und der innern Freiheit erzeugt werden; diese sind unter einander völlig unabhängig, und eben deswegen weder für, noch wider einander. Sondern er liegt in dem Objectiven der Charaktere, welches die Befolgung der Ideen leicht oder schwer macht. Man denke an *θυμός* und *ἐπιθυμία* nach Plato.[125] Das empfindliche, begehrliche Gemüth, welches selbst viel Lust und Unlust in sich wahrnimmt, hat eben darin das Princip einer lebhaften Theilnahme, und so auch eine reiche Quelle des natürlichen Wohlwollens; wozu noch die Nachgiebigkeit des Subjectiven gegen das Objective des Charakters zu kommen pflegt, das den Neigungen gern entsprechende Maximen zugesellt. Je schwächer hingegen die Empfindlichkeit, und *je grösser* alle Art von *Thätigkeit* und vom *Bewusstsein der Thatkraft:* desto mehr Fähigkeit zum ächten, *entschlossenen Wollen* (nach dem, was oben über das Handeln als Princip des Charakters gesagt ist,) und dies bereitet dem *Wollen nach Einsicht* den Boden. Mit der Einsicht nun verträgt sich das Wohlwollen *als Naturgefühl* oft gar nicht wohl; vielmehr gehört es zur innern Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen. Fehlt es also an der *Idee* des Wohlwollens: so wird der innerlich Freie seinen Stolz in seine Kälte

* Einige Leser muss ich hier wohl bitten, bei der *innern Freiheit* ja nicht an TRANSSCENDENTALE Freiheit zu denken. *Jener* sind wir uns alle bewusst, so oft wir uns selbst gegen unsre Neigung zur Pflicht antreiben: von *dieser* darf keine Pädagogik etwas wissen, weil damit nichts anzufangen ist; und kann die meinige nichts wissen, weil meine Philosophie sie verwirft.

[125] Plat. Rep. IV, p. 440 sq. ed. Steph. Vgl. *Ueber einige Bez. zw. Psych. u. Staatsw. W.* IX, S. 201. „In der Seele glaubte er [Plato] zwischen Denken und Begehren den *θυμός* zu finden, die Thatkraft, welche noch unbestimmt in Ansehung ihrer Gegenstände, sich nach beiden Seiten hinwenden und entweder der Vernunft [*λογιστικόν*] oder der Sinnlichkeit [*ἐπιθυμητικόν*] ihren Nachdruck mittheilen kann; ein Begriff, der, etwas anders modificirt. bei den Heutigen den Namen der *Freiheit des Willens* führt, und auch hier das bezeichnet, was entweder für Vernunft oder für Begierde sich entscheidend, beide zur wirklichen Thätigkeit ergänzt, die sie für sich allein nicht entwickeln würden."

setzen; — und eben dadurch die Warmen, die Wohlwollenden, mit vollem Recht empören. Desto nothwendiger ist die Ausbildung jener Idee. — Was aber die richtige Entwickelung der *Idee der innern Freiheit* anlangt: so ist dieselbe schlechterdings *erst* eine philosophische, und *dann* eine pädagogische Aufgabe; daher mich diese letztere geradezu der grössten Undeutlichkeit aussetzen würde, wenn ich sie hier weiter verfolgen wollte. — Nur dass man dem jungen Menschen nicht zu viel von der *Einheit mit sich selbst* rede, welche er *nach seiner Neigung* einrichten würde![126] —

Man wird wohl ahnen, dass aus dem, was ich hier in Rücksicht auf die praktischen Ideen vielmehr verschwiegen als angedeutet habe, manche feinere Bestimmungen für den erziehenden Unterricht, — besonders für den synthetischen, abzuleiten sein würden; — dass unter andern erst durch sie der pädagogische Charakter der Lectüre eines Sophokles und Plato *nach* dem Homer, — und des Cicero und Epiktet *nach* jenen allen, — völlig ins rechte Licht treten könnte. Einen hieher gehörigen Wink kann

---

[126] Von hier aus überblicke man die entsprechende Gliederung der Didaktik und der Lehre von der Zucht.

Unterricht.	Zucht.
Sein Verfahren ist mit Rücksicht auf den *Gedankenkreis* des Zöglings analytisch oder synthetisch.	Ihr Verfahren ist mit Rücksicht auf das *Betragen* des Zöglings gelegentlich oder stetig.
Er giebt Vertiefung, als erste Bedingung der *Vielseitigkeit*, durch: zeigen und verknüpfen; und Besinnung, als zweite St., durch: lehren und philosophiren.	Sie bildet den objectiven Theil des *Charakters* haltend und bestimmend; und den subjectiven Theil des Char. regelnd und unterstützend.
Er ist gemäss den Stufen des *Interesse* anschaulich und continuirlich, gemäss den Stufen des Begehrens erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend.	Sie giebt entsprechend dem *positiven* Theile der *Sittlichkeit* Ruhe und Klarheit Wärme der Beurtheilung, entsprechend dem *negativen* Theil der Sittlichkeit ist sie erinnernd und warnend und emporhebend.
In Bezug auf *Erkenntniss* bildet er Beobachtungsgeist Speculation und Geschmack.	In Bezug auf das *Verlangen* giebt sie Geduld Geist des Besitzes und der Ehre und Betriebsamkeit.
In Bezug auf *Theilnahme* giebt er: sympathetische Theilnahme Gemeinsinn Religiosität.	In Bezug auf die *Ideen* führt sie zu Rechtschaffenheit Güte innerer Freiheit.

allenfalls der Odysseus des Sophokles im Contrast gegen den des Homer darbieten, wenn man etwa einmal den Philoktet unmittelbar nach der Odyssee ansehen will.[127] — Auch mag man sich fragen, wie wohl die, der Erziehung so wichtige, historische Grundlage unsrer positiven Religion wirken müsse, wenn die Bekanntschaft mit dem *platonischen* Sokrates, wie er etwa im Krito und der Apologie sich zeigt, voranging, — und wenn späterhin die stoische Sittenlehre das Studium der Kantischen und Fichte'schen Vorstellungsarten einleitet. Dass es gänzlich unpädagogisch sein würde, wenn man, statt der successiven Vertiefungen in *jede* dieser Ansichten, aus *allen* zusammen eine unsaubre *Mischung* machen wollte: bedarf doch wohl keiner Erinnerung? — Dinge dieser Art ausführlich darzustellen, ist nicht die Sache einer allgemeinen Pädagogik; sie kann nur zu der Ueberlegung veranlassen, was nöthig, und was brauchbar wäre, um ihren wesentlichen Forderungen zu entsprechen. —

Eben darum muss ich hier auch die Entwickelung dessen schuldig bleiben, was jeder einzelnen unter den praktischen Ideen durch den, zunächst auf Vielseitigkeit des Interesse berechneten, Unterricht geleistet werde. Ueberhaupt aber wird es wohl Niemanden entgehen, dass, wo die sympathetische Theilnahme, wo das disponirende gesellschaftliche Interesse, wo endlich die dem Ge-

---

[127] Vgl. *Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. W.* IX, S. 378. „Kenne ich irgend einen Dichter, bei welchem das Poëtische zugleich moralisch ist, so ist es dieser. Seine Charaktere sind so von allen Seiten beleuchtet, dass die Beurtheilung kaum irre gehen kann. Sein Ajax, Selbstmörder aus verlorner Ehre, ist nicht bloss gereizt durch Hintansetzung beim Streit über Achill's Rüstung, sondern der Uebermuth ist schon früher laut geworden gegen die Götter (*Soph. Ajax v.* 762—777). Sein Hercules verschuldet den furchtbaren Tod, indem er der Gattin die Nebenbuhlerin gerade ins Haus sendet (*Trach. v.* 545). Sein Oedipus klagt sich selbst der übertriebenen Heftigkeit an, durch welche er das Unheil herbeigezogen und vergrössert hat (*Oed. Col. v.* 438). Sein Neoptolemus ist das schönste Bild der mit sich selbst kämpfenden Wahrheitsliebe, was sich denken lässt (*Philoct.* bes. v. 895 und 1224). Und während hier Odysseus, der falsche, den stärksten Contrast bilden muss, hat der Dichter ihn anderwärts durch einen der feinsten Meisterzüge von der bessern Seite gezeigt, indem er ihn erst zum Zeugen der Wuth des Ajax machte, dann aber auch gerade durch ihn den Streit wegen der Bestattung des Leichnams endigen und die Ehre des Unglücklichen wiederherstellen lässt. (*Ajax besonders* v. 110 u. 1340). Das Einzige, was man in der Sammlung dieser kostbaren Werke vielleicht anders wünschen möchte, ist, dass neben der Antigone, welche den weiblichen Muth auf der höchsten Stufe darstellt, sich das Mannweib Elektra befindet, die von der bevorstehenden Furienplage des Orestes kein Vorgefühl zu haben scheint. Hier ist der Fall, wo ich den Sophokles mehr poëtisch als moralisch finde; überdies ist der Schluss nicht einmal poëtisch, da man am Ende genöthigt ist, eine Art von Scharfrichterscene hinzuzudenken. Doch dies ist Nebensache. Wären alle Dichter wie Sophokles: wer würde an einen Streit zwischen dem Sittlichen und dem Poëtischen denken?"

schmack günstige Stimmung erregt und unterhalten wird, schon von selbst eine Summe von Auffassungen zubereitet sein müsse, aus denen in der Folge nur ein gediegener Vortrag der praktischen Philosophie dem reiferen Jüngling noch die Hauptbegriffe hervorzuheben und schärfer zu bestimmen nöthig hat, um die sittlichen Grundsätze vollends festzustellen.

Neben dem gehörigen Unterricht sei nun auch die pädagogische Erfindungskraft stets geschäftig in der Veranstaltung und Benutzung solcher Gelegenheiten, worin die sittlichen Gefühle sich wach und lebendig zeigen, sich ausarbeiten und üben können. Brauche ich die schönsten dieser Gelegenheiten, die *Familienfeste,* noch zu nennen? deren keins der Aufmerksamkeit und Mitwirkung des Erziehers entgehen darf. Zwar würde man sich sehr verrechnen, wenn man den wohlthätigen Eindrücken, die sich von solchen Zeitpunkten an durch ganze Jahre fortdauernd wirksam beweisen, eine bedeutende Kraft selbst noch für die spätern Alter zutrauen wollte; — wenn man hoffte, aus dergleichen Gemüthsbewegungen die ganze Sinnesart eines Menschen gleichsam zusammensetzen zu können. Aber nach der Stimmung, worin die Jugend versetzt und erhalten wird, richtet sich die innere Verarbeitung der Gaben des Unterrichts, richten sich die Ansichten der Erfahrungen und Kenntnisse, richtet sich die Energie und Verschmelzung der frühen Auffassungen des ewig Wahren und Guten. —

Nur seien es nicht *bloss* zerstreute Gelegenheiten, sondern wo möglich auch fortlaufende Beschäftigungen, wodurch man das Rechtsgefühl, das Wohlwollen, und die Selbstbeherrschung in Athem erhält. Für das *Wohlwollen* finden sich deren gewiss; — auch für das Gefühl von *Recht und Billigkeit* wird, wo nicht zusammenhängende, doch desto häufigere, Uebung unter Geschwistern und Gespielen von selbst entstehen, wenn Besitz, Erwerb, und dadurch herbeigeführte Einrichtungen nur nicht ganz in diesen kleinen Kreisen fehlen, oder gar zu indiscret von der Zucht behandelt werden. Die *Selbstbeherrschung,* welche den Menschen *innerlich frei* macht, — findet reiche Veranlassung nicht nur in dem eigentlich Sittlichen, sondern in Allem, was irgend dem Geschmack verwandt mag genannt werden dürfen. Es ist gar nicht nöthig, hier nach pädagogischen Künsteleien zu haschen; es bedarf keiner willkürlichen, zwecklosen Entbehrungen und Beschwerden; solche haben mit der innern Freiheit nichts gemein; denn sie besteht in der *Befolgung* der *Einsicht.* Aber man belebe frühzeitig und mit immer steigender Sorgfalt den Sinn für die Unterschiede dessen, was den Geschmack *für* sich und *wider* sich hat: so wird, von den Bemühungen für *Reinlichkeit* und *Ordnung* aufwärts bis zu den *Aufmerksamkeiten, welche die geselligen Verhältnisse fordern,* — eine Menge kleiner Pflichten entstehen, deren Beobachtung dem Gemüth eine stete, wohlthätige Spannung giebt. Nur gerade in diesen Dingen

hüte sich die Zucht vor einem Nachdruck, den die Einsicht nicht billigen kann. Sie muss hier nichts mit übertriebner Wichtigkeit behandeln, — dem unbefangenen Gemüth würde das Kleine dadurch vollends kleinlich werden; — vielmehr Alles durch sanftes Anhalten zu erreichen suchen. In Nothfällen greift die Regierung durch. Verwechselt man aber hier Zucht mit Regierung, — lässt man die Gewalt, welche zu Zeiten durch einzelne Griffe wieder herstellt, was die Kinder verdarben, fortdauern und beharrlich bei allen kleinen Veranlassungen wirken, — giebt man dem *Druck* die Stärke, die nur dem *Stoss* gebührte: so wundere man sich nicht, wenn die Kraft der Jugend erliegt, wenn am Ende der unerzogne Wildling vor dem überzahmen Schwächling den Vorzug behauptet.

Das jüngere Kind ist noch nicht fähig, die Wohlthat der Erziehung zu schätzen. Der zwölfjährige, von früh auf richtig geleitete Knabe, schätzt sie über Alles; aus innigem Gefühl vom Bedürfniss der Führung. Der sechzehnjährige Jüngling fängt an, das Geschäft des Erziehers an sich zu ziehen; er hat die Gesichtspunkte desselben zum Theil aufgefasst, er geht darauf ein, zeichnet sich darnach seine Wege vor, behandelt sich selbst, — und vergleicht diese Behandlung mit der, welche ihm fortdauernd vom Erzieher zu Theil wird. Es kann nicht fehlen: er, der sich am besten kennt, am unmittelbarsten durchschaut, sieht hier zuweilen auffallend richtiger, als jener, der immer eine andere Person bleibt. Es kann nicht fehlen: er fühlt sich dann unnütz gedrückt, — und seine Folgsamkeit verwandelt sich mehr und mehr in — *Schonung* für den Wohlthäter der frühern Jahre. Unter dieser Schonung aber möchte er selbst so wenig als möglich leiden. So entstehen Bemühungen, die Zucht sanft abzulehnen! Sie würden sich in sehr rascher Progression vermehren, diese Bemühungen, wenn, auf der einen Seite, der Erzieher nichts merkte, auf der andern, der Zögling nicht noch manchmal fehlte, und vor seinen eignen Augen der Censur in die Hände fiele. Aber, auch so noch, *vermehren* sie sich! — Leicht möchte jetzt den Erzieher ein Missgefühl anwandeln, das ihn triebe, abspringend zu endigen. Jedoch seine Pflicht wird ihn halten. Seltener, und gemessener, und immer mehr unter Voraussetzung einer feinen, reizbaren Empfindlichkeit, wird er eingreifen; mehr das Subjective als das Objective des Charakters wird er zu treffen, er wird nicht den Zügel, aber die Hand, welche den Zügel hält, zu führen suchen. Es liegt zudem jetzt Alles daran, dass sich die *Grundsätze* vollends bestimmen und berichtigen, welche dem Leben fernerhin gebieten werden. Darum wird der Unterricht noch fortgehen, nachdem die Zucht beinahe verschwand. — Aber auch der Unterricht trifft nicht mehr ein bloss empfängliches Gemüth. Man will selbst urtheilen. Um zu prüfen, fängt man an beim Zweifeln. Um der Befangenheit

im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in die Sphären andrer, entgegengesetzter Meinungen. Kleine Differenzen der Ansichten, die allmählich entstanden und bisher unmerklich geblieben waren, gewinnen Sprache und Wachsthum unter der Gunst fremder Eindrücke, welchen der Reiz der Neuheit Kraft giebt. Die Grundsätze nehmen Beugungen an, — Beugungen eben in *den* Jahren, wo das Physische des Menschen, und wo die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ungestümen Ansprüchen hervortreten! Wer schützt hier das mühevolle Werk der Erziehung? — Wer *soll* es schützen? Wer, wenn nicht seine innere Richtigkeit, wenn nicht die Wahrheit der Ueberzeugungen, wenn nicht die Helle und Weite des geistigen Blicks, wenn nicht das Gefühl der Ueberlegenheit über Menschen und Meinungen, und der wiederkehrende innere Dank für die Sorgfalt, wodurch eine solche Ueberlegenheit möglich wurde? — Der Erzieher fasse Muth, wenn er gefehlt hatte, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen; er fasse Muth, auch daraus zu lernen. — Und so mag immerhin der junge Mann, „nun er gross ist, auch Andrer Rede vernehmen!“ — Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder Er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Muth, um seine Kraft, — die angeborne, die anerzogene, und die selbst erworbne, zu erproben und zu zeigen!

X.

AUS AKADEMISCHEN VORLESUNGEN.

1807—1808.

Vorbemerkungen.

Als Herbart die *Allgemeine Pädagogik* ausarbeitete, lagen ihm die Entwürfe zur Metaphysik und zur praktischen Philosophie bereits vor (oben S. 323); und schon im Sommer 1806 führte er den erstern, in der Zeit von drei Wochen, als Leitfaden für seine gleichzeitigen Vorlesungen, aus (*Herb. Rel.* S. 159); im Buchhandel aber erschienen die *Hauptpunkte der Metaphysik* (*W.* III, S. 3 f.) nebst den in derselben Zeit niedergeschriebenen *Hauptpunkten der Logik* (*W.* I, S. 465 f.) erst 1808. Auf einer ausführlicheren Ausarbeitung des ersten Entwurfs beruht die *Allgemeine praktische Philosophie*, welche Herbart im Spätherbste 1807 vollendete (*Rel.* S. 165). Zwischen beide Arbeiten fällt die Abfassung der Schrift *Ueber philosophisches Studium* (1807). Damit hatte Herbart „die nothwendigsten Arbeiten geendigt“ und die Aufgaben gelöst, die oft genug „für die wandelbaren Stimmungen einer nicht robusten Gesundheit zu gross schienen.“ Er konnte, zu Anfang des Jahres 1808, mit berechtigtem Stolz an seinen Freund Smidt schreiben: „Diese Zeit, die so manchen Glauben zerstörte, hat mir weder den Glauben an edle Herzen, noch an die Wissenschaft geraubt. Vielmehr ich bin gerade fortgeschritten und schreite noch fort in wissenschaftlicher Klarheit. Kein Rückschritt ist nöthig gewesen. Die praktische Philosophie, auf Göttingschem Boden gewachsen, keimte in Bremen; die Rechnungen, mit denen ich im Jahre 1800 als Dein Schützling beschäftigt war, sind jetzt mit denselben Formeln in meiner Metaphysik gedruckt, nachdem sie sich durch eine Anwendung auf die theoretische Musik auffallend bewährt haben. Freilich die Ausarbeitung der Psychologie steht noch bevor; und der Winter entzieht mir immer eine gewisse Gunst von aussen, deren ich zu meinen Untersuchungen bedarf. Aber dennoch springen die Funken, so oft ich an den Felsen schlage; und ich weiss aus Erfahrung, was dies Phänomen bedeutet. — Einzelne haben sich meiner Grundsätze bemächtigt, und sie mitgenommen nach Polen und Schweden — und hoffentlich darf ich auch Deutschland noch nennen — unser armes Vaterland, das freilich nicht weiss, wie lange ihm die Musen noch hold sein werden.“ (*Rel.* S. 170). —

Seine Vorlesungen erstreckten sich der Zeit auf Psychologie (Winter 1806/7), Metaphysik und Einleitung in die Philosophie (Sommer 1807), praktische Philosophie und Pädagogik (Winter 1807/8). In Bezug auf die drei letztgenannten Vorlesungen danken wir Hartenstein

und Strümpell höchst schätzenswerthe Mittheilungen auf Grund von Heften eines Zuhörers, denen hier eine Stelle gebührt (Hartenstein *W.* XII, S. 99 f. IX, S. 389 f. und XI, S. 423; womit zu vergleichen IX, S. XI und XI, S. XII).

Die *Einleitung in die Philosophie* war für Herbart „ein didaktisches Problem“ (*W.* I, S. 11), dem er bald nach Beginn seiner akademischen Thätigkeit besondere Aufmerksamkeit zuwendete. Er fasste 1804 den Plan, die Logik von der Metaphysik zu trennen und mit einer einleitenden Darlegung der philosophischen Probleme an der Hand der griechischen Philosophie zu verbinden (oben Nr. VII). Bei Festhaltung des Grundgedankens hat Herbart später mehrfache Modificationen des ersten Entwurfs vorgenommen, über welche, da sie ein pädagogisches Interesse haben, an dieser Stelle ein zusammenhängender Ueberblick gegeben werden mag, obwohl dabei ein Vorgreifen in spätere Zeit unvermeidlich ist.

Nach dem ersten Entwurf (vgl. oben S. 251 und 252) sollte an das Bedürfniss nach Bildung überhaupt angeknüpft und angedeutet werden, wie das geistige Leben zum Philosophiren hindrängt; sodann sollten die Denker vor Sokrates, ferner Plato, Aristoteles, Epikur und Zeno die mannigfaltigen, ursprünglich natürlichen Richtungen des Philosophirens aufzeigen, und die Darstellung der Logik den Schluss bilden; aus einer spätern Mittheilung (*W.* I, S. 13) entnehmen wir, dass dabei die Logik durch Aristoteles eingeführt wurde. Die erste Veränderung bestand darin, dass Herbart, weil bei dieser Anordnung „der Anfang zu schwer, das Ende zu leicht wird“ (*W.* I, S. 13), die Logik selbständig voranstellte; vgl. *Herb. Rel.* S. 179 (Brief vom 24. Oct. 1808). „Zufolge der Einrichtung meines philosophischen Cursus, der sich mir durch Erfahrung bewährt hat, und wovon bedeutend abzuweichen mir meine Ueberzeugung schwerlich erlauben würde, hören die Anfänger nach einem kurzen und präcisen Vortrage der Logik, eine damit verbundene allgemeine Einleitung in die gesammte, sowohl theoretische als praktische Philosophie. Der Zweck dieser Einleitung ist elementarische Darstellung der philosophischen Probleme, nicht Vortrag des eignen Systems; es wird hier die Schwierigkeit der Speculation, es wird die Festigkeit der praktischen Principien fühlbar gemacht; die bessern Köpfe gelangen dadurch zum Bewusstsein ihrer Kraft, die minder fähigen zu dem ihrer Schwäche; so wird dafür gesorgt, dass nicht leicht junge Leute ohne innern Beruf, vollends ohne die nöthige Vorbereitung ihre Zeit mit Metaphysik verderben.“ — Die Excerpte aus den Vorlesungen von 1807 enthalten die Logik nicht, welche schon damals vorausgegangen zu sein scheint; im Uebrigen entsprechen sie dem ursprünglichen Plane, mit Ausnahme des Umstandes, dass in die praktische Philosophie durch Xenophon eingeführt, auf Epikur und Zeno nicht eingegangen wird und Aristoteles ganz wegbleibt.

Zwei weitere Modificationen der Darstellung nahm Herbart erst in Königsberg vor. Die erste bestand darin, dass er die Einführung in

die praktische Philosophie strenger von der Vorbereitung zur Metaphysik absonderte. In der Vorrede zum *Lehrbuch zur Einl. in die Phil.* I. Auflage 1813 (*W.* I, S. 13) äussert er sich darüber: „Ich verhehle nicht, dass mein Selbstvertrauen mit den Jahren gewachsen ist und dass ich mir jetzt herausnehme, was ich mir früherhin versagen wollte, nämlich an die so sehr streitige, aber für mich schlechthin evidente, Zerlegung der Philosophie in die drei völlig verschiedenen Wissenschaften: Logik, Aesthetik, Metaphysik die Zuhörer gleich vom Anfange zu gewöhnen, und sie dadurch gegen zahllose Irrthümer zu schützen, welche bloss durch leidiges Verkennen dieses Unterschiedes in allen Systemen bisher entstanden sind", und eingehender in der Streitschrift *Ueber meinen Str. m. d. Modeph.* 1814 *W.* XII, S. 219: „Nach meiner philosophischen Ueberzeugung zerfällt nicht bloss die Wissenschaft in drei völlig verschiedenartige Theile, Logik, Metaphysik, Aesthetik; sondern eben so verschiedenartig sind auch die Geistesrichtungen, die man beim Philosophiren willkürlich, entweder einzeln oder in Verbindung, zu verfolgen in seiner Gewalt haben muss. Denn wer unabsichtlich und gleichsam gezwungen, aus der einen in die andere verfällt, der weiss nicht mehr, was er thut, und verunreinigt jede der genannten Wissenschaften durch die andern, woraus längst die grössten Irrthümer auf allen Seiten entstanden sind. Es erhebt sich nun die Frage: soll die Einleitung oder die Vorübung zur Philosophie jene drei Geistesrichtungen gleich Anfangs sondern, oder soll sie die natürliche Verbindung unter ihnen noch schonen, und dem unwillkürlichen Zuge des menschlichen Geistes nachgeben, der abwechselnd, wie es kömmt, seine Gedanken ordnet, sie mit Lob und Tadel begleitet, sich in die Natur der Dinge vertieft? Ich hielt in frühern Jahren das Natürlichste für das Beste; nachmals hat es mir zweckmässiger geschienen, die Uebung gleich darauf einzurichten, dass sie die nöthige Enthaltsamkeit herbeiführe, welche der Pfuscherei aus einem Fach ins andere entgegensteht. Demzufolge habe ich meinen anfänglichen Plan, nach welchem eine grossentheils historische Einleitung alle Theile zusammenhielt, wieder aufgegeben und das Verschiedenartige getrennt. Und desshalb kann jetzt die Einleitung erscheinen als ein Aggregat mehrerer Einleitungen, vorzüglich weil die letzte Verbindung des Mannigfaltigen zu dem Zwecke der allgemeinen Geistesbildung nicht genug sichtbar ist. In diesem Punkte bin ich mit meiner eignen Arbeit wenig zufrieden; es ist aber darum schwer hierin etwas zu bessern, weil Alles dem vorgeschriebenen Zeitmaasse halbjähriger Vorträge sich anpassen muss; und noch mehr darum, weil bei den Anfängern die einzelnen Forschungen nicht so schnell reifen, dass, was sie im Laufe eines Halbjahres gehört haben, sich schon am Ende desselben zur Verknüpfung in ein Ganzes eignete. Es ist besser, die einzelnen Fäden erst in den nachfolgenden systematischen Vorträgen weiter fortlaufen zu lassen. Uebrigens geben die Vorlesungen über Psychologie mannigfaltige Gelegenheit das zuvor Getrennte zweckmässig unter einander zu verknüpfen."

Die andere Modification des ursprünglichen Plans bestand darin, dass Herbart in die Einleitung erweiterte Andeutungen über sein eigenes philosophisches System aufnahm, indem er, um Abwechslung zu gewähren und das Gefühl der Schwierigkeiten zu mildern, „die Auflösung durch die Zweifel und Aufgaben, die Wahrheit durch den Irrthum durchschimmern liess“ (*W.* I, S. 12). Er bemerkt a. a. O.: „Dieses Letztere habe ich erst spät und nach manchen Versuchen in seiner Wichtigkeit erkannt. Es giebt ein gewisses Maass, in welchem der Anfänger es verträgt, in Ungewissheit sich zu bewegen; überschreitet man dieses, so entsteht nur zu leicht Verdruss und Misstrauen gegen den Lehrer und die Wissenschaft. Auf der andern Seite ist das *Erzählen aus dem eigenen System* beinahe gänzlich unstatthaft; der Zuhörer muss aus den ihm schon bekannten Untersuchungen selbst vermuthen, dass an *der* und keiner andern Stelle, als wohin der Vortrag von ferne zeigt, die Wahrheit liegen müsse. Dieser Umstand bindet dann allerdings die Einleitung zum Theil an das System des Lehrers, wiewohl immer noch ein grosser Theil übrig bleibt, der bei allen Systemen derselbe sein sollte, und über welchen man sich einverstehen könnte, ohne zuvor die philosophischen Streitigkeiten selbst geendigt zu haben.“

Der nach diesen Rücksichten modificirte Plan ist im *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* 1813, welches „der kurze treue Abriss“ (*W.* I, S. 19) der ersten Königsberger Vorlesungen über den Gegenstand ist, ausgeführt worden. Dasselbe zerfällt in einen einführenden Abschnitt: „Beschreibung der Philosophie nebst Erweckung des Zweifels als des nothwendigen Anfangs des philosophischen Denkens“; einen Abriss der Logik; eine Einleitung in die Aesthetik, und eine Einleitung in die Metaphysik, „den Stamm der ganzen Einleitung.“ Eine Anlehnung an die Philosophie der Alten findet nur im letzten Abschnitt statt und ist ungleich freier als in den Vorlesungen von 1807. In der zweiten Auflage von 1821 kam ausser zahlreichen Anmerkungen, welche „die Verständlichkeit und weitere Benutzung des Vorgetragenen bezwecken“ (*W.* I, S. 26), als Schlussabschnitt eine encyklopädische Uebersicht der Psychologie und Naturphilosophie hinzu und als Beilage ein Aufsatz *Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien* (im zweiten Bande dieser Sammlung). Die dritte Ausgabe von 1834 brachte in dem eröffnenden Capitel den Nachweis der Anknüpfungspunkte des philosophischen Studiums in dem Studium der Sprachen, der Geschichte, der Mathematik und der Naturkunde, so wie eine Uebersicht der philosophischen Disciplinen; die vierte von 1837 einzelne Erweiterungen, besonders der Einleitung in die Aesthetik.

Was die Form der Herbart'schen Vorlesungen zur Einleitung in die Philosophie betrifft, so fügte er sich in Göttingen der dortigen Studienweise, „die grossentheils auf Nachschreiben gegründet ist“ (*Rel.* S. 194) ungern; in Königsberg stellte er 1812 das Dictiren ab (*W.* I, S. 19). In den pädagogischen Vorlesungen hat er in der ersten Zeit

seiner Göttinger Wirksamkeit dictirt (s. oben S. 229), später nicht mehr.

Von den Hartensteinschen Mittheilungen aus der Nachschrift der Vorlesungen zur Einleitung sind im Folgenden unter A. nur drei Stellen ausgehoben: der Anfang: Vorläufige Beschreibung der Phil. nach ihrem Wesen und ihren Wirkungen (*W.* XII, S. 99); eine Stelle aus dem Abschnitt: Blicke auf die Welt und erstes Finden der philosophischen Probleme (das. S. 105) und der Schluss (das. S. 135). Die Anmerkungen bringen mehrere Aphorismen verwandten Inhalts, die aller Wahrscheinlichkeit nach aus der frühern Zeit von Herbarts akademischer Thätigkeit stammen und dem ersten Bande der Hartensteinschen Ausgabe entnommen sind (vgl. das. S. XIII).

Auch von den Excerpten aus den Vorlesungen über praktische Philosophie ist, unter B., nur eine Auswahl von Aeusserungen mitgetheilt, welche zu Materien der *Allg. Päd.* Beziehung haben. Bemerkenswerth ist besonders die Stelle unter Nr. V, welche zeigt, dass Herbart in den Vorlesungen den psychologischen Voraussetzungen der Sittlichkeit mehr Aufmerksamkeit zuwendete als in der *Allg. prakt. Philosophie;* vgl. oben S. 466 Anm. 99. Bei den Excerpten aus den pädagogischen Vorlesungen ist die Reihenfolge, die ihnen Hartenstein giebt, mit einer übersichtlicheren vertauscht worden. Eine Anzahl von Fragmenten, die bei Hartenstein als Excerpte aus dem nachgeschriebenen Hefte auftreten, aber offenbar von Herbarts eigener Hand herrühren, sind als *Anhang* zusammengestellt; die beiden, Pestalozzi betreffenden, Notizen scheinen in eine frühere Zeit zu gehören. (Vgl. Hartenstein *Kl. Schr.* I, S. VIII.)

A.

Aus den Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie.

I.

Mit dem Namen der Weisheit bezeichnen wir die Idee eines Systems von *Gesinnungen,* das seinem Inhalte nach unveränderlich sei: — ein solches System wird zugleich richtig und gut sein müssen. Die ganze Veränderlichkeit der menschlichen Gesinnungen steht demnach der Weisheit entgegen als dasjenige, was zur Festigkeit erhoben werden soll.

Die *unmittelbare Wahrnehmung* aber liegt ganz ausser diesem Gegensatz; und rückwärts: was nicht ausser diesem Gegensatz liegt, ist nicht unmittelbare Wahrnehmung.

So weit in der Beurtheilung des Wahrgenommenen sich *Zweifel* und *Widersprüche* über die Natur der Dinge, über das Nützliche und Gute ergeben können, eben so weit herrscht das Bestreben, *Vorstellungsarten* zu ändern, um sie zu bessern.

In dem Aufsteigen zur Weisheit liegt auf der einen Seite ein Losreissen von der Wahrnehmung; auf der andern Seite ist aber die Weisheit auch nicht *blosses Denken;* vielmehr muss in ihren Begriffen das Unmittelbare des Wissens sich *dargestellt* wiederfinden. Dies führt auf den Unterschied der *Materie* und der *Form* der Weisheit; sie ist *Kenntniss* in der ersten, *System* in der zweiten Rücksicht. Ist eine unvollkommene Weisheit mehr Kenntniss als System, so kann sie *Lebensweisheit,* ist sie mehr System als Kenntniss, so kann sie *Schulweisheit* genannt werden, ohne dass sich jedoch eine feste Grenze bestimmen liesse.

Es können alle Köpfe, in denen ein *eigener Sinn* lebt, auf ihre Weise ins Philosophiren gerathen. Die einen werden sich sagen, welche Art des Glückes, nach einem eingebildeten Vorgenuss ausgewählt, sie sich zu bereiten denken; andere werden den unbestimmten Reiz, den Natur und Kunst sie fühlen lassen, auf deutliche Umrisse und Verhältnisse des Schönen zu bringen suchen; noch andere werden Gesetze auszusprechen wagen, um darnach die Ver-

wirrung im Menschen und in der Gesellschaft zu schlichten; noch andere werden zu einer Mannigfaltigkeit von Sachen, Geschäften und Kenntnissen Begriffe der Ordnung und Namen für Rubriken aufsuchen, endlich wieder andere in das Wesen von Naturdingen und Naturwirkungen, vielleicht in das Wesen der Gottheit selbst hineinzuschauen sich vermessen.

Vielseitige Cultur und *Philosophie* bedürfen einander gegenseitig, sowohl im einzelnen Menschen als in der Gesellschaft. Es schickt sich für eine Einleitung in die Philosophie auf die Mannigfaltigkeit der Interessen, welche sie eigentlich voraussetzen muss, wenigstens durch einige allgemeine Benennungen hinzuweisen.

Alle Arten von Gegenständen können in der *Beschauung* interessiren; der Mensch aber und sein Schicksal ist uns überdies noch der *Theilnahme* werth. Die Beschauung erfreut sich entweder an der Vielheit, an den Contrasten, an dem unterhaltenden Wechsel der Dinge; — oder sie sucht in den anscheinenden Spielen des Zufalls Gesetze des Zusammenhangs und des Fortschritts zu entdecken; oder sie wird von dem Unterschiede der Verhältnisse getroffen, sie hebt das Schöne hervor aus der Masse des Hässlichen und des Unbedeutenden. (*Empirisches, speculatives, ästhetisches Interesse.*)

Die Theilnahme liegt ursprünglich in der Nachbildung fremder Gemüthszustände; entweder überlässt sie sich denselben — *sympathetisch;* oder sie erhebt sich über deren Gegensätze — *gesellschaftlich;* oder sie stösst an die Abhängigkeit der Menschen überhaupt, und wird des *religiösen* Bedürfnisses inne.

Ist in dem einzelnen Menschen nicht Vielseitigkeit, Philosophie und sittlicher Charakter vereinigt, so wird er immer mangelhaft erscheinen. Im vielseitigen Interesse gewinnt er die Ausdehnung des Bodens, der zur Erweckung geistiger Kräfte bereitet ist. Durch Philosophie muss er seine Persönlichkeit üben, dass sie sich in dieser Weise nicht zerstreue, durch sie muss er den Gewinn sich zueignen und für sich *formen.* Endlich die Form darf nur von der sittlichen Güte selbst entlehnt sein, so wie auch nur dieser reiche und bildsame Vorrath im Stande ist, diese Form mit Grösse und Schönheit darzustellen. Die Fülle geordneter Gedanken ist das Element, worin ein reiner Wille sich stets regen und üben muss, wenn er nicht Gefahr laufen soll, Vorurtheilen und endlich Leidenschaften seine Kraft zu leihen.[1] (Es versteht sich, dass keine der

---

[1] Vgl. *ABC der Ansch.* oben S. 125. *Allg. Päd.* S. 452 und 523 und ferner: *W.* I, S. 554. „Philosophie als *Studium,* das man treibt und weglegt, als temporäre Beschäftigung, entgegengesetzt dem bleibenden, in Alles sich einführenden Geiste der Philosophie, der beinahe Zustand wird oder doch Charakterzug, verhalten sich wie *Vertiefung* und *Besinnung.* Nicht ohne Vertiefungen kann die Besinnung erhalten werden. Aber in die Besinnung geht nicht bloss Eine Klasse von Vertiefungen ein; sondern alle Vertiefungen, die das Leben schafft. So setzt sich die Besinnung auch des Philo-

genannten Arten von Interessen die andern vertreten, gleichsam ihr Amt übernehmen könne. Es ist allemal Einseitigkeit vorhanden, wo eins das Uebergewicht über das andere hat.)

Ist in der Gesellschaft die vielseitige Cultur *zerstreut*, so kann die richtige Zusammenwirkung der verschiedenen Gebildeten nur dadurch gesichert werden, wenn in der höhern leitenden Klasse viele Einzelne sind, deren jeder diese Mannigfaltigkeit und Bildung in sich selbst besitzt, überschaut, beherrscht und in der Gesellschaft zu beherrschen weiss. Aber das innere Beherrschen der eignen Vielseitigkeit, die letzte Besinnung und Temperatur kann nur durch *Philosophie* bewirkt werden.

In der Gesellschaft gehört die Philosophie nicht zu den *unmittelbar* thätigen Kräften; sie dämpft ungleich mehr äussere Wirksamkeit als sie giebt, indem sie den Leidenschaften Ruhe gebietet und auf Ueberlegung vor dem Handeln dringt; besonders aber dadurch, dass sie den Fluss der sinnlichen Auffassung unterbricht, den Gang der Zeit vergessen macht, die Aufmerksamkeit zu sehr auf Allgemeinheit, zu wenig auf die scharfen Eigenheiten der jedesmaligen Umstände richtet. Geschäftsmänner müssen sich *dieser* Wirkung durch ausdrücklich festgesetzte Grundsätze *erwehren*.

Mittelbar wirkt die Philosophie desto stärker auf die Gesellschaft als ein Centrum von Meinungen, welche sich unter die handelnden Personen verbreiten, theils als *Triebfedern*, theils als *Vorwände*. Schon dass die stets rege Untersuchung den angenommenen Meinungen das Gewicht der Autorität benimmt, nöthigt zu fortdauernden Anstrengungen mancherlei Art, um aufrecht zu halten, was sonst von der Meinung ruhig wäre getragen worden, jetzt von *Gründen*, nicht mehr von der Autorität getragen werden soll.

Neue Behauptungen, die sich verbreiten, wirken nach ihrer Eigenthümlichkeit und nach den Umständen. Im Allgemeinen lässt sich nur sagen, dass man von neuen Wahrheiten nicht stets vortheilhafte Wirkungen erwarten dürfe; denn das Princip der Veränderung im Handeln der Menschen ist die Veränderung der *Gemüthslage*, welche die neue Meinung in ihnen hervorbringt, nicht aber das *Materielle* dieser Meinung selbst.

Die rechte Wirkung der Philosophie auf die Gesellschaft ist diejenige, welche durch andere Wissenschaften, die den Berufsgeschäften näher stehen, hindurchgeht. Die Philosophie, der im Grunde kein Stoff eigenthümlich zugehört, hat eben darum eine Art von wissenschaftlicher Allgegenwart. Theils fordert man von ihr die Entwickelung der allgemeinsten Hauptbegriffe in allen

---

sophen zusammen. Je länger und richtiger aber die Philosophie als Studium hatte *einwirken* können auf alle andere Vertiefungen: desto philosophischer muss zuletzt die Besinnung werden; desto mehr muss sie das ruhige Leben veredeln, das allzuglückliche beschränken und das vom Schicksal getroffene aufrichten und stärken."

Wissenschaften und die Nachweisung der allgemeinsten Formen aller Untersuchungen in wissenschaftlicher Anordnung; theils sollte eigentlich, wenn man die Philosophie ins Unendliche fortschreitend denkt, ihre Art, die Dinge zu beleuchten, auf Alles übertragen werden, was der Kenntniss werth ist.[2] Indem sie zufolge dieses Verhältnisses in die übrigen Studien eingeht, findet sie theils Gelegenheit, in ihr selbst die eingeschlichenen Fehler zu entdecken, theils kömmt es auch denen, welche mitten im Geschäftskreise stehen, ganz eigentlich zu, eine schon auf die Regeln des Geschäfts bezogene Philosophie mit genauer Beobachtung von Zeit und Localität ins Leben zweckmässig einzuführen. Am wichtigsten ist desshalb für die Gesellschaft der Zusammenhang der Philosophie mit der Religions- und Rechtslehre.

Alle Zweifel, welche man über die gesellschaftliche Wirkung der Philosophie versuchen könnte, werden von der einen Betrachtung überwogen, dass der Mensch, um seinen gegenwärtigen Uebeln sich zu entwinden, — wenn er nicht etwa die ihm von der Natur dargebotenen Mittel verschmähen und noch Wunder erwarten will, — nichts Anderes thun kann, als seine *Vernunft* gebrauchen und erwarten, wohin ihn sein Nachdenken führen werde. Die Geschichte der Bemühungen, welche die Vernunft *bisher* anwandte, warnt freilich sehr nachdrücklich vor jeder vorschnellen Ausführung dessen, was etwa irgend ein Individuum mit vollkommner *Evidenz* zu wissen sich rühmen möchte. Wäre aber auch eine solche vorgebliche Evidenz nichts weiter als eine psychologisch merkwürdige und für die Gesellschaft folgenreiche Erscheinung, so müssten schon darum alle diejenigen, welche die Menschen kennen oder irgend einmal Lenker der Gesellschaft werden wollen, jene Erscheinung des Studiums werth achten, die sich immer erneuern wird, so lange die Menschheit nicht auf Geistesordnung Verzicht leistet.

---

[2] Vgl. *W.* I, S. 560. „Je mehr Einer gelernt hat, dem Zusammenhange des zuvor einzeln Gelernten nachzufragen, das Gewisse vom Ungewissen zu scheiden und sich mit Bescheidenheit in mancherlei Versuchen des Denkens zu üben, je mehr er von der möglichen Verschiedenheit der Meinungen und von den Consequenzen solcher und anderer Meinungen erfahren hat, desto näher ist er der Philosophie gekommen. Diese durchdringt alle Wissenschaften und es sind daher auch Spuren und Bruchstücke von ihr in jeder Wissenschaft zu finden, die mit rechtem Ernst getrieben wird. Folglich je mehr verschiedene Wissenschaften Einer kennt, desto mehr Anfänge der Philosophie besitzt er. Nur sind die Anfänge und Bruchstücke nichts Ganzes. Es giebt in der Philosophie einen solchen Zusammenhang der Wahrheit, noch weit mehr aber des Irrthums, dass einzelne Bruchstücke für sich wenig oder nichts bedeuten. Folglich: je mehr Einer seine Wissenschaft ausschliessend als sein Fach betrachtet, je mehr er verschmäht, sich um andre Fächer zu bekümmern, desto mehr *Unphilosophie* liegt in seinem Thun. Diese Unphilosophie ist höchst schädlich; denn sie trennt die Wissenschaften und ihre Pfleger so sehr, dass unrichtige Meinungen sich mehr und mehr einwurzeln und ein Zusammenwirken in solchen Punkten, wo es nöthig ist, sehr erschweren." — Näheres *W.* I, S. 30.

II.

. . . Das blosse Interesse des Erkennens steigt, wenn wir uns erinnern, dass wir selbst zu den Dingen in der Welt gehören, und dass wir in grosser Ungewissheit stehen über den Anfang unseres Daseins sowohl, als über die Reihe des Leidens und Wirkens, durch welche wir auf den gegenwärtigen Punkt gekommen sind.

So viel ist leicht zu bemerken, dass wir mit den einzelnen Dingen in der Welt in Gegenwirkung stehen bis ins Unabsehliche, ebenso, dass wir von gewissen allgemeinen Einrichtungen der Natur abhängen, daher wir denn auch um der Selbsterkenntniss willen die Natur studiren müssen. Für unsere Gefühle und für unser thätiges Streben, für unsere Hoffnungen und Entschliessungen müssen wir wissen, was wir zu erwarten und wornach wir uns zu richten haben.

Jedoch für unsere *Selbstthätigkeit*, die da von uns ausgeht, könnte vielleicht auch die Richtung ursprünglich in uns selbst liegen. In diesem Falle würde eine ganz eigene Art von *Besinnung* auf uns selbst nothwendig werden, in der wir bloss unsern ursprünglichen Willen zu studiren und denselben von allem dem zu sondern hätten, was als Leiden und als Hemmung von aussen etwa mit demselben vermischt werden könnte. Immer könnten wir am Ende, nachdem wir erst wussten, war *wir selbst wollen*, uns auch noch wegen des Einflusses entschliessen, den wir der äussern Welt auf unsern eigenen Willen geben und lassen wollen.

Diesem Zurückgehen in sich selbst verdankt die praktische Philosophie ihren Ursprung; sie veranlasst den Menschen und verhilft ihm dazu, zu wissen, was er wolle; sie bietet sich Jedem dar, weil er Mensch ist, weil er als Mensch ein vernünftiges Wesen, ein gottähnliches Wesen ist. Nicht die Natur, nicht das Aeussere beschäftigt uns dann; bloss unser Wille; die Menschen wissen aber selten oder nie, was sie wollen, weil jenes Zurückgehen ihnen Mühe macht. Man gehe nur in sich selbst tief zurück; man wird sich wahrhaftig losmachen können von allem äussern Einflusse; man wird *wollen* können, unbekümmert um das, was daraus werde, ob man es durchsetzen könne. So glückte es grossen Männern, die die Menge der schwach Wollenden beherrschten, und vor denen sich, wie man sagt, das Schicksal selbst beugte; die Alles konnten, was sie wollten, weil sie es ernstlich wollten. Fichte's „Bestimmung des Menschen“ ist vorzüglich geeignet, solchen starren, eigensinnigen Willen hervorzutreiben; er ist die Ursache, dass wir grosse Männer besessen haben und noch besitzen. [3]

---

[3] Ueber die Nothwendigkeit der Verbindung beider Arten von Besinnung vgl. *Ueber philosophisches Studium* 1807 *W.* I, S. 446. „Nicht vermischt, aber wohl verbunden und zu gleichen Graden der Klarheit und Geläufigkeit erhoben, geben die theoretische und praktische Forschung dem

III.

Nicht das reine Sein und nicht die reinen Ideen sind uns abgesondert gegeben; die Dinge um uns her sind Complexionen dessen, was das platonische System Nachahmungen der Ideen nennt, oder kürzer: sie sind Complexionen von Merkmalen.[4] So wenig man nun das Eine, welches die Merkmale in sich complicirt, ausser oder in den Merkmalen selbst nachweisen kann, so schiebt man doch diesem Einen das Sein zu, um dadurch anzudeuten, dass keins der Merkmale als etwas isolirt Gegebenes zu betrachten sei, sondern dass das Ganze derselben nur Ein Gegebenes ist. Die Einheit aber, welche nicht gegeben, sondern zum Gegebenen nothwendig hinzugedacht ist, wie kann sie eine Vielheit von Merkmalen gestatten? wie vollends bei dem Wechsel in diesen Merkmalen dieselbe bleiben?

Ob sie könne, wird hier keineswegs gefragt; denn dieses ist gewiss, am Gegebenen können wir nichts ändern. Die Frage ist bloss, wie *der Begriff möglich werden könne.* Der Begriff ist aber

---

Handeln die richtige Leitung! Das praktische Urtheil ist die innerste Seele der Entschliessungen des sittlichen Menschen. Man könnte hier von Begeisterung reden, wenn nicht Begeisterung so nahe zusammenfiele mit Anwandlung eines fremden Geistes auf kurze Zeit. Ohnedies fehlt unter den Tugenden des Begeisterten die *Wachsamkeit*, welche das praktische Urtheil unaufhörlich auszuüben hat, während die hinzutretende theoretische Ueberlegung beschäftigt ist, die Wege und Mittel aufzuspüren, wie jene Seele der Entschliessungen sich in äusserer That offenbaren könne. Wie viele der Mittel, die sich darbieten, müssen verworfen werden, weil sie schlechte Mittel sind bei aller Zweckmässigkeit! Wie oft hinwiederum muss nach neuen Mitteln gesucht werden, weil der Zweck doch erreicht werden soll" Ferner: W. I, S. 556. „Wer die Philosophie mit ganzer Seele auffasst, der begnügt sich nicht, ihre Lehrsätze in einer einzigen bestimmten Form fest zu halten, sie in einer festen Reihe zu durchdenken; sondern, nachdem die Regelmässigkeit der Form ihm den Dienst geleistet hatte, der Richtigkeit des Systems sich leichter zu versichern, jetzt streift er die Hülle ab und sucht durch beständige Uebung in mannigfaltigen Verbindungen und Anwendungen Alles in Einen Gedanken zu fassen, von welchem jeder Theil ihm zu jeder Zeit gleich unmittelbar gegenwärtig sein muss. Hier kommt viel darauf an, dass an diesem Einen Gedanken theoretische und praktische Philosophie gleich viel Antheil haben mögen. Denn es lässt sich kein Blick werfen auf den Menschen, kein Blick auf die Gesellschaft, kein Blick auf das Ganze des Weltalls, welcher nicht in gleichem Grade beiderlei Betrachtungsarten nach beiden Theilen der Philosophie erforderte *Und da von unsrer Ansicht des Menschen, der Gesellschaft und des Universums der Geist aller unserer Arbeit und Erholung, der Werth unsrer einsamen und geselligen Stunden abhängt,* so ist es sehr nothwendig zum Leben, dass man innerlich verbinde, was der Vortrag der Wissenschaft äusserlich trennt, und trennen muss wegen der Art, wie die Sätze gefunden werden." — Ueber eine falsche Verbindung der theoretischen und ästhetischen Ansicht s. *Allg. Päd.* oben S. 482 Anm. 91.

[4] S. *Allg. Päd.* oben S. 413 und das. Anm. 61; zu dem Folg. vgl. die Einleitung.

nicht möglich, so lange wir bei dem werdenden Dinge allein stehen bleiben. Es wird also zu diesem Begriffe irgend etwas hinzukommen, er wird durch andere Begriffe ergänzt werden müssen; mit seinen Ergänzungen wird er nothwendig verbunden sein, er wird sich *auf sie beziehen.*[5].

Eine Wissenschaft, welche diese Beziehungen aufdeckte, würde wenigstens von dieser Seite unser Nachdenken über die Erfahrung vor Wiedersprüchen schützen, indem sie es hinreichend erweitern könnte. Sollten sich von andern Seiten noch andere ähnliche Schwierigkeiten zeigen, so würde dieselbe Wissenschaft, um uns jenen Dienst ganz zu leisten, ihnen auf ähnliche Art abhelfen müssen; alsdann könnte sie den Namen *Metaphysik,* d. h. Wissenschaft von der Begreiflichkeit der Erfahrung, mit Recht sich zueignen.

Als Untersuchung der Begriffe würde sie einen Theil einer richtig ausgeführten Ideenlehre ausmachen; die letztere aber wäre durch jene nicht erschöpft. Unter den Ideen fanden sich auch einige, die nicht zur Begreiflichkeit der Erfahrung gehören, sondern als *Muster* dessen, was sich in der Erfahrung finden sollte, anzusehen sind. Diese Muster liegen nicht im Gegebenen, aber wer das Gegebene *beschaut, beurtheilt* und als *bildsam* betrachtet, der findet sie. Wer sie vollständig rein und unzweideutig gefunden hätte, der könnte seinen Fund in einer *Aesthetik* niederlegen. Von dieser würde die praktische Philosophie, welche dem *menschlichen Wollen* seine Muster aufstellte, ein Theil sein.[6]

Endlich redet die Ideenlehre noch von einem Eingreifen der Ideen in einander; was darüber sich im Allgemeinen sagen liesse, wäre in eine Methode zusammenzufassen, die nach dem Vorigen aus Logik und Theorie der Beziehungen bestehen müsste.

Vertiefung in den Sinn der Begriffe wäre der allgemeine Charakter aller dieser Forschungsarten, und so mögen sie zusammen unter dem Namen *Philosophie* gefasst werden, deren Vorhof also die *Methodik* ausmachte, deren Haupttheile, *Metaphysik* und *Aesthetik,* sich dadurch unterscheiden, dass die Begriffe des einen aus dem Gegebenen genommen, die des andern in das Gegebene hineingetragen werden.

Nebentheile der Philosophie können dadurch entstehen, wenn die Aesthetik Begriffe herbeiführt, welche, weil sie ausgeführt sein wollen, zuvor Untersuchungen über die Bedingungen ihrer Möglichkeit erfordern. Diese werden die Methodik der Metaphysik entlehnen, ohne zu derselben zu gehören; so entstehen *Politik* und *Pädagogik.*[7]

---

[5] Vgl. *ABC der Ansch.* ob. S. 125 f. u. die Verweisungen S. 275 Anm. 9.
[6] S. oben S. 278 f. und das. Anm. 10 und 11.
[7] Die zu verwirklichenden Begriffe der Aesthetik sind: das Ideal der Tugend und das der beseelten Gesellschaft (*W.* I, S. 145). Die Untersuchungen über die Bedingungen ihrer Möglichkeit sind psychologische, vgl. *Allg.*

B.

Aus den Vorlesungen über praktische Philosophie.

I.

Vollendete Weisheit ist nicht nur ein Zustand eines Gottes, sondern möglicherweise auch eines endlichen Vernunftwesens, ein Zustand des Wissens alles dessen, was man wissen muss, um die Tugend richtig darstellen zu können, ein Denken alles dessen, was die verschiedenen Ideen fordern. In dem besondern Gedankenkreis selbst, worauf sich die Tugend bezieht, liegt die Einsicht, dass die Tugend sich nicht ganz rein und vollständig, wie sie es wünscht, darstellen kann. Aber diese Gedankenwelt selbst kennt keine Zeit; wenn die Ideen bestimmt festgestellt sind in ihrer ursprünglichen Einfachheit, Klarheit, Deutlichkeit und Würde, so fliesst *ihnen* keine Zeit mehr. Dem vollendeten Weisen steht gegenüber eine *unschuldige Kindlichkeit,* wie sie Jesus im Sinne gehabt haben mag, als er sagte: Werdet wie die Kinder. Diese Kindlichkeit lebt in blosser reiner Auffassung der Erfahrung; sie besitzt zugleich ursprüngliche Energie und ursprüngliches Wohlwollen, sie spricht durchaus ursprünglich nach ihrem richtigen Gefühl. Aber sie verliert sich leicht in phantasirte Ideale, an denen immer noch viel Wirklichkeit klebt, in denen der Gedanke weder rein ausgearbeitet, noch der Wirklichkeit entsprechend ist; Ideale, die abstract und doch nicht rein gesondert sind. Wehe, wenn über solche phantasirte Ideale handelnd gestritten wird! Nur wo die Idee sich zur Männlichkeit ausgearbeitet hat, kann man gemeinschaftlich überlegen; im Gegentheil bleibt, wenn der Lebensfaden reisst, die Armuth der *blossen* Sittlichkeit zurück, das Beste gewollt zu haben, ohne es gekannt und in die Wirklichkeit einführen gekonnt zu haben — ein trauriger Zustand! So lange die Wissenschaft noch nicht vorhanden ist, welche die Jugend zum *vollen* Bewusstsein bringt, muss man darnach suchen.[8]

II.

Die Tugend ist nicht eine Summe aus mehrern Stücken, deren jedes für sich einen *solchen* Werth hätte, dass derselbe als Theil

---

Päd. oben S. 341. Dass Herbart geneigt war, auch auf den Theil der Pädagogik, welchen er a. a. O. als erste Hälfte dieser Wissenschaft bezeichnet, die Methode der Metaphysik anzuwenden, ist in der Einleitung bemerkt.

[8] Vgl. *Allg. prakt. Phil.* II. B. 3. Cap. *W.* VIII, S. 118 und oben S. 366 Anm. 33.

des ganzen Werths *der Tugend* zu schätzen wäre; wohl aber ist die Tugend ein Product aus mehrern Factoren; das heisst: es ist nothwendig in der Tugend ein Mannigfaltiges theils der Einsicht, theils des ihr entsprechenden Wollens zu unterscheiden; auf der Verbindung und dem Verhältniss dieses Mannigfaltigen aber beruht die Tugend dergestalt, dass jeder Fehler im Einzelnen ein Fehler des Ganzen ist, und dass, wenn ein Factor ganz fehlt, das ganze Product Null ist. ... Es bedarf ein Mensch, welcher von Jugend auf in Zucht und Ordnung gehalten wurde, späterhin oft nur noch einiger Berichtigung seiner sittlichen Einsicht, um der Tugend nahe zu kommen; dagegen der einmal Verwöhnte eine gewaltsame innere Umkehrung seines ganzen Wesens erleiden muss, um mit der Einsicht zugleich die Bestrebungen zu verändern und auf neue Gegenstände zu lenken.[9]

III.

Die Bedingungen der Tugend sind:

1. Die Kraft zu sich selbst Nein zu sagen, die Selbstbeherrschung.
2. Die Geduld, durch deren Hülfe sich die Tugend stemmt gegen die Hindernisse und sich aufrecht erhält.
3. Das Wissen und Denken.
4. Das gesunde Organ.

So stossen wir auf den *Helden* durch physische Kraft oder Vernunft.[10]

IV.

Darum sind Dichter so angenehm, weil sie den Geist abspannen von der Vertiefung des Mannes ins Einzelne, weil sie das Herz erweitern und Theilnahme an Personen, am Staat, an der Religion erregen, weil sie den Geschmack füllen und befriedigen. Ein bloss moralischer Vortrag wird leicht langweilig, wenn nicht Dichtergeist und Prophetenfeuer ihn unterstützen.

V.

Die Vorstellungen sind ursprünglich sinnliche Empfindungen; doch findet hierbei Abnahme der Empfänglichkeit statt. Es erzeugen sich Gesammteindrücke des Aehnlichen; diese werden durch Urtheile

---

[9] Vgl. oben S. 326 und *Allg. prakt. Phil.* B. II Cap. 1. *W.* VIII, S. 107.
[10] Vgl. oben S. 326.

ich zu Begriffen gebildet, wovon einige die Erfahrung über-
n. Dasselbe geschieht in Ansehung des Gefühlten und Be-
; jedoch weit minder bestimmt, weil Gefühle und Begierden
wandelbare Zustände der Vorstellungen sind. — Die Repro-
, welche man der Phantasie und dem Gedächtniss zuschreibt,
eständig unter der doppelten Einwirkung des Sinnenreizes
s Allgemeinen in den Begriffen und Begehrungen. Die Be-
keit derselben steigt oft bis zu *Affecten.*

ıf gegebene Veranlassungen entstehen *ästhetische Urtheile;*
vereinzelt, vorübergehend und mit grossen Ungleichheiten.
ətigkeit des Anschauens, welche zur Reife derselben erfordert
iegt nicht in dem ursprünglichen psychischen Mechanismus,
n wird erst durch herrschende Vorstellungsmassen erreicht.
herrschenden Vorstellungsmassen, sammt dem Allgemeinen
əgriffe und Begehrungen, was in ihnen liegt, ergeben weit
Beobachtung des Nützlichen und Schädlichen, als des Schönen
ässlichen. —

Unter den sittlichen Gegenständen macht sich, nach der Natur
ychischen Mechanismus, zuerst das Starke und Grosse be-
ch. Dagegen zeigt die verspätete und beschränkte Auffassung
əchts deutlich genug, dass erst Stillstand und Ermüdung im
sammt einer mehr gleichen Schätzung der Kräfte muss ein-
en sein, bevor der Andre, der als ein Fremder war angesehen
n, zur rechtlichen Gemeinschaft zugelassen wird. — Bei vielen
hen kommt ein, physiologisch zu erklärender, Druck hinzu, um
der Rohheit festzuhalten, oder Noth von aussen. Daher be-
ı Andre ihre Ueberlegenheit. Dies geschieht zum Theil durch
ität, welche das Rechtliche und Sittliche in Form von Be-
ı verkündigt. Daher vernehmen es die Meisten als etwas
des und gelangen nicht zum Bewusstsein der wahren Autono-
Demnach wird es verwechselt und verwirrt mit befehlender
lt.

Die Gesetze des psychischen Mechanismus zeigen sich im Grossen
r Gesellschaft und werden dort nur zum Theil durch bürger-
Gesetze abgeändert.

C.

Aus den Vorlesungen über Pädagogik.

I.

Wenn wir die ganze bisherige Pädagogik für das erklären, was sie wirklich ist, nämlich für *rohen Empirismus,* so haben wir damit noch keinesweges ein Verwerfungsurtheil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer und Frauen handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oftmals mit vielem und gutem Erfolge lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr grosse Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern, welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere. Andererseits verräth es allemal Unkunde, die zweite zu verschmähen, weil man die Routine der Praxis schon hat. Denn zum Prüfen und zum Verbessern bedarf man der Theorie auch dann noch, wenn ein Geschäft schon in vollem Gange ist, und durch allerlei bekannte Kunstgriffe, mit Geschick und Uebung verbunden, in seinem wohlverdienten Ansehen erhalten wird.

Gesetzt aber, ein gewisses Geschäft, das schon lange, von Vielen, mit grosser Anstrengung betrieben wird, stehe nicht in allgemeinem, entschiedenem Ansehen; es werde von Einigen im Ganzen als wenig fruchtend angefochten, von Andern dergestalt zerrissen, dass hier ein Theil desselben, dort ein andrer Theil als allein wichtig, allein nützlich anerkannt sei, mit Verwerfung des Uebrigen: alsdann wird die Theorie die nothwendige Zuflucht, zu der man noch mit einiger Hoffnung sich wenden kann, um die Zweifel zu lösen.

Will man leugnen, dass in diesem Falle das Erziehungsgeschäft sich wirklich befinde? — *Niemeyer* wenigstens, auf dessen Autorität wir uns sehr oft berufen werden, und zwar aus reiner Hochachtung für sein berühmtes Werk,[11] — hat es nicht unter seiner Würde geachtet, den Zweifeln an dem Werthe der Pädagogik einige Paragraphen zu gönnen; und zwar nicht bloss den Zweifeln an einer Theorie, deren Existenz man vielleicht etwas voreilig annahm, noch bevor die nothwendigsten Fundamente derselben ins Reine gebracht waren, sondern ganz besonders denjenigen Zweifeln, welche Thatsachen für sich anzuführen haben. Die beste Erziehung misslingt gar oft. Vorzügliche Menschen werden das, was sie sind, meist

---

[11] S. oben S. 233. 255. 323. 505. Im Laufe des Winters hospitirte Niemeyer in Herbarts Vorlesungen über Pädagogik, *Rel.* S. 171.

durch sich selbst: die mittelmässigen aber, und eben so die scharf gezeichneten Individualitäten bleiben in ihrer Sphäre trotz der Kunst, die man, um sie heben oder bessern zu können, auf sie wirken liess.

Ungefähr so geht es den Aerzten auch. Sie lassen sich aber dadurch nicht verleiten, die Hände in den Schooss zu legen. Sie sammeln Erfahrungen; sie versuchen auch, Theorien zu benutzen. Dies Letztere jedoch thun nicht alle, und eben so wenig ist von allen Erziehern zu erwarten, dass sie sich viel um Theorie der Pädagogik bekümmern sollten. Seien wir zufrieden, wenn sich hie und da Einer findet, der das Nachdenken nicht scheut; und dem es insbesondre nicht zuwider ist, sich von den Gründen des häufigen Misslingens Rechenschaft zu geben, so wie die Aerzte, wenn sie von unheilbaren Krankheiten die Ursachen aufsuchen, oder auch die Gründe einer oft glücklichen Ausbildung ohne Hülfe der Kunst sich deutlich zu machen, wobei ebenfalls die Aerzte mit gutem Beispiele vorangehn, indem sie der heilenden Naturkraft die Ehre gönnen, wo ihre eigne Leistung wenig in Betracht kam.

Dass zum schärferen Nachdenken über Erziehung gerade jetzt ein starker Antrieb in den neuesten Streitigkeiten über das Schulwesen[11] gegeben ist, bedarf kaum der Erwähnung; das aber muss hiebei im Auge behalten werden, dass überhaupt die jetzt fast allgemeine Hervorhebung des Unterrichts vor der übrigen Erziehung einen Fragepunkt bildet, dessen Wichtigkeit wenigstens denen einleuchten muss, welche, indem sie den hohen Werth der *religiösen* Erziehung anerkennen, zugleich überzeugt sind, dass Religion weit weniger im Wissen als im Herzen ihren Sitz habe. Wurde in frühern Zeiten der Unterricht gering geschätzt, so ist die Frage jetzt, ob er nicht sei überschätzt worden, und zwar zum Nachtheil der gesammten Erziehung. Freilich verbindet jede Schule mit dem Unterricht noch etwas, das sie *Disciplin* zu nennen pflegt, und wohl besser *Regierung* der Kinder nennen würde; dass aber dies nicht eigentliche *Zucht* sei, wenn schon es zuweilen in einem schwankenden Sprachgebrauche auch so benannt werde, davon wird ja wohl jeder überzeugt sein, dem nicht alle pädagogischen Vorbegriffe fehlen. Oder sollte wirklich Jemand der Meinung sein, ausser der Disciplin, welche Ordnung *für den Augenblick*, gebe es keine Zucht, die *für die Zukunft* Bildung schaffe: — so würde eine solche abweichende Meinung nur zur Bestätigung des Satzes dienen, von dem wir ausgingen, dass nämlich das Geschäft der Erziehung selbst da, wo es nicht im Ganzen Missachtung findet, doch Gefahr läuft, aus seinen Fugen gerissen zu werden, indem Einige

[11] Gemeint scheinen die Angriffe zu sein, welche von kirchlicher Seite gegen die neuen Erziehungssysteme erfolgten; vgl. Niemeyer's *Grundsätze* 8. Aufl. III, S. 403. Niethammer's Buch gegen die Neuerer erschien erst im Frühjahr 1808.

diesen, Andre jenen Theil desselben für entbehrlich, und für einen geschäftigen Müssiggang erklären.

Angenommen nun, man sei bereit, die Theorie der Pädagogik zu suchen: so meldet sich sogleich ein Unterschied, welcher beachtet sein will. Erziehung ist Arbeit; und hat, wie jede Arbeit, einerseits ihren Zweck, andererseits ihre Mittel und Hindernisse. Hiernach zerfällt die Untersuchung in zwei sehr verschiedene Theile. Die Betrachtung des Zwecks der Erziehung führt uns ins Gebiet der Ideale; hingegen die Ueberlegung der Mittel und Hindernisse zieht uns wieder herab in die gemeine, ja in die niedrigste Wirklichkeit. Alle grossen Männer, die über Erziehung mehr oder weniger gedacht und geschrieben haben — von Plato bis auf Fichte, — zeigen ein Streben zum Idealen; und wie könnte es anders sein? Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschauet, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, dass die Welt doch bleiben werde wie sie ist? Vielleicht muss man hinzusetzen, jeder, dem Erziehung am Herzen lag, habe etwas von Täuschung wissentlich in jener Hoffnung geduldet und ernährt, nur um sich in seinem eignen, pflichtmässigen Streben zum Bessern die rechte Gesinnung zu erhalten.

Zweck der Erziehung. — 1. Der Staat will Bürger und Beamte, geschickt für ihre Stellen. Erziehung als politischer Hebel. 2. Die Familien wollen Stützen ihres Wohlstandes. Erziehung als Mittel der Versorgung. (Manchen ist sie Alles, was mit Kindern vorgenommen werden muss. Daher kommt in die Zucht die Regierung und in den Unterricht eine Anordnung, als ob er von einem Haufen Lehrmeistern besorgt würde, die zusammen nur das lehrten, wie man sich in die Welt schicken und wodurch man sein Brod darin finden müsse.) 3. Die edlere Jugend strebt nach Ausbildung und Wirksamkeit; mit ihr vereinigt sich der Erzieher, aber auch 4. mit der Kirche, welche unter dem Namen der Sünde eine sittliche Gefahr ankündigt. Aus 3 und 4 bestimmt sich der Zweck der Erziehung unmittelbar, sowohl positiv als negativ. Damit lässt sich 1 und 2 als entfernte Absicht verbinden. Die richtige Zusammenfassung von diesem Allen leistet in der praktischen Philosophie der Begriff der Tugend. Er bezeichnet den höchsten Zweck, die Sittlichkeit. Soll der Zweck *einfach* sein, zum Behuf der wissenschaftlichen Einheit, so muss es der höchste sein. Dies ist mein Wunsch nachzuforschen, was Alles, um die Sittlichkeit zu realisiren, vorgenommen werden müsse.

Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie zu bestimmen, und: Sittlichkeit als wirkliches Ereigniss hervorzubringen. Hier muss sie Charakter sein.

enschaftliche Einheit wäre nun zwar für den Plan der Er- und folglich für die Ausführung selbst höchst schätzbar; r fühlen Alle, dass diese Ansicht nicht die natürliche ist. len überhaupt einen gebildeten Menschen, und dazu gehört , ohne feste Umgrenzung. Man muss sich in beiden An- iben: die letztere ist die leichteste, die erstere ist die wich- iewohl nicht ganz genügend.[12]

Möglichkeit der Erziehung erkennt man zunächst aus der ıkeit, aber sehr ungleich und undeutlich. Klärer ist die ıdigkeit, wie Geschichte und Erfahrung bezeugen. Doch n ausnahmsweise die Unerzogenen wohl gerathen, und um- Nicht Alles, was den Menschen bildet, wirkt absichtlich. e Einsicht in die Möglichkeit der Erziehung und hiermit Urtheil über die Zweckmässigkeit des pädagogischen Ver- gewährt nur die Psychologie.

Die Grundfrage betrifft die geistigen Anlagen, sowohl im nen, als im Einzelnen. Die Meinung von gewissen Formen Seelenvermögen würde den Erzieher irre führen. Er darf ırauf warten, das Gute werde wohl von selbst kommen; es herbeiführen. Die Freiheitstheorieen leiden keine Er- Der Erzieher ist unvermeidlich Determinist, wiewohl er en genug sein kann, nicht die ganze Determination in seiner u glauben.

;egen muss er in vieler Hinsicht das Gemeine und das Böse ; es kommt von selbst, wiewohl keineswegs bei Allen gleich. sser Theil der Erziehung ist negativ, nämlich Entfernung echten. Dieser Theil ist desto wichtiger, weil die Heilung ıal eingetretenen Verdorbenheit in den meisten Fällen sehr ist. (Vergleichung mit den Irren.)[13]

Die Hauptmittel der positiven Erziehung liegen im Unter- es Wort im weitesten Sinne genommen. Unterricht giebt linge ganze Massen von Gedanken, die er nicht von selbst ewinnen können. Der Unterricht pfropft edle Reiser auf ämme. Er ist grossentheils Ueberlieferung in der Kirche ule, durch welche das Höhere dem niedern Menschen dar- wird, was er ausserdem nicht erreichen würde.[14]

ıer zerfällt die Frage von der Möglichkeit der Erziehung Fragen, 1. nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit.

der ersten Frage hängt die Aufsuchung und Vermeidung lernisse zusammen, welche die verschiedenen Anlagen ver- tlich entgegensetzen. Die zweite Frage berührt auch die

---

1. *Allg. Päd.* oben S. 361 und die Anmerkungen daselbst.
1. *Lehrb. z. Psych.* § 146. *W.* V, S. 101.
1. *Allg. Päd.* oben S. 337 und das. Anm. 2.

falschen Wirkungen, welche unter nachtheiligen Umständen aus den sonst guten Lehrmitteln hervorgehen. (Religion und Wissenschaft als Gedächtnisswerk, als Nahrung des Uebermuths, Anlass zum Fanatismus u. s. w.)

Eine dritte hierher gehörige Hauptfrage betrifft die Erziehungs- und Lehranstalten. Darüber kann erst nach richtiger Beantwortung der vorigen Fragen mit einiger Genauigkeit geurtheilt werden.

Lehrform und *Wendung* der Pädagogik. Die historische oder chronologische (nach den Altern des Zöglings) ist populär und beliebt, aber ungründlich. Da braucht man keine Begriffe zu scheiden, sondern fragt sich bloss: was würde ich um die und die Zeit mit den Kindern anfangen? Auch verfällt sie leicht in Vorurtheile von einer grösseren Wichtigkeit *entweder* der frühern Erziehung in den Kinderjahren, *oder* der spätern schulmässigen Bildung. — Die Behandlung nach den Seelenvermögen übt wenigstens im Ueberschauen dessen, was der Zeit nach getrennt ist. Aber sie spaltet Vieles, was nothwendig zusammen gehört. — Die richtige Form ist die nach Verschiedenheit derjenigen Begriffe, welche Zweck und Mittel der Erziehung bezeichnen. Eine wissenschaftliche Pädagogik muss erst den Zweck feststellen, für den sie die Mittel gebrauchen will. Daher kann sie sich Anfangs auf Unterscheiden der Zeiten nicht viel einlassen. Das ist vielmehr das grosse Geschäft der wirklichen Erziehung, die jedes Individuum besonders beobachten muss. Die Wissenschaft, wie alle Theorie für die Praxis, ist dafür zu weit und zu eng. Nur die feinste Psychologie würde derjenigen Pädagogik, die allgemein vom Zweck der Erziehung ausgeht, noch Formeln mit veränderlichen Grössen nachzusenden im Stande sein, nach welchen man abzumessen hätte, was Alles in jedem Augenblicke zu thun sei.[15]

Uebersicht. Regierung. — Eigentliche Erziehung, theils für die möglichen, theils für die nothwendigen Zwecke des künftigen Mannes.

Ihn für seine *möglichen* Zwecke zu bilden, kann nur als Aufgabe einer allgemeinen Anregung seines Gemüths verstanden werden. Der *nothwendige* Zweck dagegen ist die Sittlichkeit.

Vielseitigkeit. Interesse. Charakter. Sittlichkeit.
Unterricht. Zucht.

Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden, dieser dringt von innen hervor; das Innere also muss man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden. Daher zuerst vom Unterricht. Aus dem Ganzen seiner Anregungen muss das entstehen, was im äussern

[15] Dieselbe Erörterung in der Selbstanzeige der *Allg. Päd.* oben S. 317 und im *Umriss* II. Aufl. § 7.

ich in der Folge als Charakter ausarbeitet. Will man also ıgogik auf den Begriff der Sittlichkeit bauen, so muss man aus zuerst den Unterricht bestimmen, dann die Zucht als hinzusetzen. Hieraus beurtheile man meine Abweichungen meyer.[16]

II.

giebt eine Breite und eine Länge des Unterrichts durch neben einander und was nach einander gelehrt werden soll. ite des Unterrichts wird kleiner sein müssen, als die Länge, durch mehrere Jahre durchzieht. Aber es giebt nur zwei den, die nach beiden Richtungen lange fortgesponnen wernen und sollen: Kenntniss der *Natur* und der *Menschheit.* ı sind nur Handwerkszeuge.[17]

Bestimmung des Charakters gehört erstlich ein Gedankendann ein gelingendes Handeln. *Also* auch ein gelingender ht. Deshalb darf der Unterricht nicht zu schwer sein, dem keine Thränen kosten, die Hoffnung des Gelingens nicht ən lassen. Höchst wichtig ist dabei, dass nur das Ganze ihls in Betracht kommt. Die Basedow'sche Methode war die Pestalozzi'sche ist schwer, aber so, dass sie in demselben icke die Schwierigkeiten durch richtige Folge der Gegenuch überwindet.[18] *Leichter* darf der Unterricht nicht sein pfunden werden, als die äussern Gegenstände, die von selbst ben reizen, seine Kräfte zu üben.

---

uns ist das Studium des Homer und der Tragiker sehr zu da sie nicht schaden, wohl aber uns bilden können, weil er schon in einer reinen Religion unterrichtet sind und uns hologie in einem ganz andern Lichte erscheint; aber bei enker des Alterthums fühlt und bemerkt man ein Streben er Vorsehung.[19] Das Schicksal wird von ihnen verdammt.

ɡl. *Allg. Päd.* oben S. 364 und das. Anm. 30; man beachte, dass lie Distinction der möglichen und nothwendigen Zwecke alsbald st und allein die Sittlichkeit als Zweck betrachtet; dass auch die !. nicht anders zu verstehen sei, wurde a. a. O. bemerkt. — Bei wird die Erziehung — körperliche, intellectuelle, ästhetische, e (Zucht) — vor dem Unterricht und von diesem abgesondert be-

oben S. 54. 80. 397 Anm. 46 und S. 446. Ueber die Sprachen S. 122 nd S. 410 und Anm. 59.

oben S. 89 u. 311.

Allg. Päd. oben S. 343 unter *Religion.*

Möchten unsre neuern Dichter doch griechische Phantasie haben und nicht länger glauben, den Begriff des Schicksals nachahmen zu müssen, welcher ganz ungereimt ist.[20] Plato hat es nur nicht ausgeführt, was er angefangen; aber er hat mit mehr Glanz und Kunst den Begriff der Vorsehung bearbeitet, als die Neuern! Plato war gewiss eben so grosser Dichter als Philosoph, aber in der Zeit, da sein philosophischer Ideenkreis sich ausgebildet hatte, hielt er es unter seiner Würde zu dichten.

Wie verkehrt, den Horaz mühsam erklären durch griechische Mythologie und erst hinterdrein griechische Dichter lesen![21]

Man denke sich einen Menschen, dessen Gedankenkreis *bloss* eingeschränkt ist auf die *Erkenntniss;* er wird überall zuerst *sich* finden und der vollendete Egoist werden. Darum muss die *Theilnahme* nicht bloss aufs Merken und Erwarten, sondern über diese Linie hinaus, fürs Beste strebend, zum Fordern und Handeln gebildet werden.[22]

Religiöses Interesse soll früh und *tief* gegründet werden, so tief, dass im spätern Alter das Gemüth unangefochten in seiner Religion ruht, während die Speculation ihren Gang für sich verfolgt. Die Philosophie ist als solche weder rechtgläubig noch irrgläubig, und das Glauben ist vernünftiger Weise nicht Philosophie.

Religion entsteht aus dem Gefühl der Abhängigkeit aller Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen; ist diese *Demuth,* dieser Grundzug aller Frömmigkeit, nicht vorhanden, so wird metaphysisch sowohl als moralisch *vergeblich* gelehrt und gepredigt werden.

Wenn sich zeigt, dass in einem jungen Menschen schon tiefe Neigung zur Religion liegt, die plötzlich aufsteigt und sich regt, so soll diese Religiosität vor Allem auf Theilnahme gegründet, aber dabei zugleich der Speculation und dem Geschmack fortgeholfen

---

[20] S. oben S. 295* und Anm. 23 daselbst.

[21] Vgl. oben S. 76, aber auch S. 429 über die für die Erziehung secundäre Bedeutung des antiquarischen Gewinns richtig geordneter Lectüre.

[22] Vgl. *Allg. Päd.* oben S. 407 u. 408.

damit nicht die Religion sich der Speculation bemächtige
s Ganze schief werde und sich krümme. Streng aus der
muss die Metaphysik erwachsen.

) aber ein Brausekopf an Allem rüttelt und über Alles
rt, muss man ihn in seinen eigenen Verwickelungen fangen,
rall das *Missfallen* aussprechen, wo er sich an Gegenstände
chmacks und der Religion wagt, denen *Ehrfurcht* gebührt.
nd Glauben sind das Fundament aller Religion; die muss
egen. Mit sich selbst aber und seinen Ueberzeugungen muss
rer aufs Reine gekommen und darin fest sein; durch solche
genheit des Geistes wird er den Zögling immer leicht an
echten Ort hinstellen können.[23]

---

n soll einen empfindsamen Knaben nicht noch empfindsamer
durch die Religion, dass er wie ein Mädchen mit heiliger
inkniet mit dem Gebetbuch in der Hand. Wenn einmal
nlichkeit in ihm erwacht, was ganz unausbleiblich geschehen
) wird er den Plunder hinter sich werfen. So sind seit
en viel freigeisterische Menschen entstanden. Die Religion
ht die natürliche Kraft hemmen wollen.

III.

ht und Unterricht. Wie beim Unterricht Länge und Breite
ieden werden muss, so auch bei der Zucht. Wie dort ein
hes Interesse nach einander gepflanzt und gezogen werden
müssen auch hier Geduld, Besitzgeist und Betriebsamkeit,
hkeit, Güte und innere Freiheit von der frühesten Jugend
ns spätere Jünglingsalter sorgfältig gepflegt und genährt
Wie dort jedes Element und jedes Ganze *klar, associirend,*
und *philosophirend* behandelt werden muss, so muss auch
t *haltend* in der frühesten Jugend und zu Zeiten *bestimmend,*
rn Knaben- und Jünglingsalter mehr subjectiv *regelnd* und
unterstützend sein. Unterricht ohne Zucht würde Mittel
eck, Zucht (Charakterbildung) ohne Unterricht Zweck ohne
ein.[24]

---

die Maassregeln der Zucht zu bestimmen, denke man sich
n in der Mitte die Gewohnheit und Gewöhnungen, die dem

---

den drei letzten Stücken vgl. *Aesthet. Darst.* oben S. 289 f. und
l. S. 433 f.; über die plötzliche Belebung religiöser Jugendein-
V. II, S. 68.

Allg. Päd. oben S. 521 Anm. 126.

Unterricht und der Erziehung Bahn machen sollen, und ihr zur Rechten und zur Linken Lust und Unlust, Reiz und Druck, Lohn und Strafe.[25]

Man unterscheide die *unmittelbare* und die *mittelbare* Zucht. Die letztere ist die wichtigste, indem sie auf den Gedankenkreis wirkt, diesen prädisponirt Interessen in sich aufzunehmen, und dadurch den Charakter mitbestimmt.[26]

Rücksichtlich der regelnden Zucht, die das Subjective des Charakters zu bestimmen sucht, unterscheide man raisonnirende Charaktere, solche, die sich nach dem Raisonnement richten, solche, die nicht raisonniren, und solche, die sich auch nicht durch Begriffe bestimmen lassen. — Ein Knabe sitzt auf einem Dache; die Grossmutter, welcher das Haus gehört, geht mit der Mutter des Knaben vorbei; die Mutter erschrickt über die gefährliche Stelle und befiehlt ihm herabzusteigen; er bleibt sitzen; die Grossmutter sagt: „das ist *mein* Dach und ich befehle dir, herabzusteigen“, und der Knabe gehorcht. Gewiss ein Raisonnirsüchtiger! Bei solchen soll sich der Erzieher nie mit dem Zögling in Disputationen und Raisonnements einlassen; es nützt nie, wenn der Zögling selbst der Gegenstand ist, selten, wenn über etwas Anderes gesprochen wird. Der Charakter wird aber nicht in Gefahr kommen durch ein Raisonniren, welches ein Zeichen von Forschen und Suchen nach Beweisen ist, im Gegensatz des naiven Gefühls. Denn zur Tugend gehört Einsicht und Kraft des Denkens; nur muss man zeigen, welches Missfallen in der Geschichte der Philosophie und im gemeinen Leben der Philosoph und das Weib durch Wortwesen erregen. Menschen, die über dem Raisonniren und Haschen nach Worten und Begriffen den Willen verlieren, sind elende Menschen. Dieses Forschen nach Wahrheit aus Principien, wo Grund und Boden vorausgesetzt wird, unterscheide man von dem leeren Wortwesen, das sich im Verfolgen aufgegriffener Gedanken und ihrer Ausschmückung gefällt.[27]

Das *natürliche* Gute, das man beim Zögling vorfindet, ist als das Wichtigste bei der Erziehung an die Spitze zu stellen. Sonst ist keine Erziehung möglich, weil ohne dies kein Anfangspunkt da ist, also auch kein Fortgang möglich ist. Was nur irgend Gutes sich vorfindet, soll man 1. erkennen und 2. vor den Augen des Zöglings selbst geltend machen; sein eignes Bessere gegen sein eigenes Schlechtere abgesondert gegen einander stellen, und dadurch

---

[25] S. *Allg. Päd.* oben S. 488.
[26] Ebendaselbst S. 487 und 493.
[27] Ebendaselbst S. 499 und Anm. 118.

die Disharmonie in ihm selbst hervorbringen, ohne die er sich nimmermehr der Tugend nähern kann. Man muss ihn mit sich selbst *entzweien;* denn er muss sich selbst erziehen.[28] Rohe Knaben pflegen gleich arglos zu sein bei guten und bösen Streichen, wie überhaupt blosse Naturmenschen, wo Alles objectiv ist, bewusstlos und ohne Selbstschätzung. Knaben von 10—12 Jahren legen grosses Gewicht auf Kraft; sie messen sich gern im Kampfe und disputiren und raisonniren unter sich, wer am besten einen andern überlisten oder sich selbst aus einer Gefahr helfen kann u. s. w. Diese Selbstschätzungen sind meist unrichtig; wächst aber nun die Knabennatur unverdorben auf, so suche man an die einzelnen flüchtigen Wallungen, die unter andern auch mit vorkommen, die richtige Schätzung anzuknüpfen und so den Knaben allmählich zu dem Gedankenkreis der Tugend zu erheben. Aber *sanft* und mit *männlichem Ernste!*[29] Durch Achtung und Liebe soll man das eine oder andere hervorziehn. Man soll den Beifall *in dem Zögling selbst* aufregen, damit er einen Maassstab für das Urtheil gewinne; von dem Grade der Wichtigkeit, den er auf gerechten Beifall legt, hängt auch die Kraft des Tadels ab. Dabei muss der Erzieher über seine eigne Individualität ganz und gar hinausgehen, anerkennen, was Anerkennung verdient, nichts für grösser achten, als es ist, und nicht etwa das hart tadeln, was ihm fremdartig und paradox am Zögling erscheint. Er muss mit ganzer Seele schätzen können, und muss die Kunst verstehen, Beifall zu äussern ohne zu loben. Lob ist meist Gift für die Jugend, macht eitel, macht, dass mehr aufs Wort als auf die Liebe geachtet wird. Ganz verderblich sind Meritenzeichen und dergleichen.[30]

Kinder, denen das Böse gelingt, die bahnen sich einst als Erwachsene und verfolgen ihre Wege über die Köpfe und Herzen der übrigen Menschen.

Durchdenkt man die praktischen Ideen in pädagogischer Rücksicht, so erscheinen sie nicht in einem so natürlichen Zusammenhange, als im System der praktischen Philosophie. Denn psychologisch betrachtet widerstreiten sie sich und füllen nicht leicht denselben Gedankenkreis so aus, wie die praktische Philosophie es fordert. Das Wohlwollen erstirbt oft ganz im spätern Knaben- und Jünglingsalter, wenn die rechtlichen oder billigen Ansprüche erwachen. So erwächst Eltern und Erziehern oft viel Kummer, ohne

---

[28] Vgl. *Allg. Päd.* oben S. 504.
[29] Ebendaselbst S. 519.
[30] Ebendaselbst S. 491.

dass der Mensch schlechter geworden wäre; im Gegentheil der Knabe fängt an zu denken, er überlegt vor dem Handeln. Eine Erziehung, die es verabsäumt, in diesen spätern Jünglingsjahren einen eigentlichen Religions- oder philosophisch-moralischen Unterricht* zu geben, wäre unvollendet; da der subjective Theil des Charakters dadurch erst feste Grundsätze erlangen muss und das leicht geschehen kann, *wenn nicht* in frühern Jahren zu viel moralisirt wird. Man soll im ganzen Knabenalter gar nicht moralisiren, sondern immer und immer nur das Speciellste hinstellen und so den objectiven Theil des Charakters im Gleichgewicht halten zwischen Theilnahme und Rechtlichkeit und Allem, was zu dieser letztern gehört. Schon der Knabe würde zur Kenntniss der Ideen gelangen, wenn er bei seinem Urtheile nur sich (abstrahirend) besinnen könnte: dieser Fall gehört in diese Klasse, jener in jene.[31]

Der Grund, warum für die Bildung des objectiven Theils des Charakters die *Rechtlichkeit* die erste Stelle einnimmt, liegt darin, dass die durch sie bezeichneten Verhältnisse des Rechts und der Billigkeit wichtiger sind als die des Wohlwollens und der Cultur, und weil sie zugleich häufig in der Jugend vorkommen und daher auch frühzeitig leicht aufgefasst werden können und sollen. Wenn aber von Bildung des Rechtssinns an Kindern die Rede ist, muss man nothwendig zwei Fälle unterscheiden, den, wo Kinder mit Erwachsenen, und den, wo Kinder mit Kindern in Rechtsverhältnissen stehen. Im ersten Falle soll man entweder unter Bedingungen etwas schenken oder überlassen, oder das Unschädliche *ganz* in ihrer Gewalt lassen; also z. B. nicht klagen, wenn der Knabe eine geschenkte Blume zerpflückt, oder *sein* Gartenstück unbebaut lässt u. s. w. Stiften Kinder unter sich Rechtsverhältnisse, so soll man wie das höchste Wesen die Idee selbst vorstellen und vertreten. Will ein Knabe auf sein Recht sich zum Nachtheil des Wohlwollens stemmen und steifen, so kann der Erzieher leicht ihm die Sache verleiden, oder besser noch: er kann sparsamer sein mit seinen Gefälligkeiten, die der Knabe nicht als ein Recht fordern kann. Nur zu leicht stehen Kinder von ihrem Rechte ab, wenn sie glauben, sie müssen Gehorsam leisten; ein andermal, wo diese Nothwendigkeit fehlt, denken sie, würden sie sich wohl hüten abzustehen. Es ist in der That schwer, es dahin zu bringen, dass das Kind in seiner eigenen Seele *wohlwollend* abstehe. Bekannt genug ist, dass Eltern,

* Manche Menschen sehen das Gute lieber in der Gestalt der Religion, manche lieber in der Gestalt der Philosophie.

[31] Vgl. *Allg. Päd.* oben S. 523.

sse und kleine Despoten im Staate, oft ein Obereigenthum
e Sachen der Kinder in Anspruch nehmen, welches die Be-
on Vertrag und Recht verdunkelt, dass sie das schon Ver-
unter einander mengen, dass sie unter der Firma, das Kind
ige die Sachen, sie ihm wieder entziehen u. s. f. Statt dessen
an von der frühesten Jugend mannigfaltige Züge von Recht
ihr Innerstes eingraben, dass sie stets die Rechte Anderer
alten. Es ist zu wichtig im Leben.

---

n darf durchaus nicht versäumen, der Jugend Begriffe bei-
en von dem Eigenthum des Andern, damit sie anerkennen,
Andern sei; damit sie, die künftigen Menschen, selbst am
wissen, dass sie innerlich den Streit erheben, erneuern wür-
nn sie abgingen von der Gesinnung des Ueberlassens, wo-
zig und allein die Andern ein Recht bauen können.[32]

---

im Dulden giebt es zweierlei zu unterscheiden: *active* und
Geduld: Mühseligkeiten zu dulden bei der Arbeit, und
e sich zu versagen, zu entbehren. Die Erziehung muss an
te gewöhnen; die zweite aber kann schädlich werden. Ein
Schritt ist oft besser, um dem Uebel zu entgehen, als zu
. Der Peinigung durch passive Geduld soll man das Kind
ussetzen; die Lebenskraft wird sonst getödtet, wenn man
passiv dulden soll.

---

in sehr grosser Theil nicht bloss der weiblichen, sondern
er männlichen Tugend besteht im Ertragen und Leiden ohne
wehr. Das ist für den Staat eine bloss negative Tugend; für
nzelnen aber ist es — oder *soll* es doch sein — eine ganz
e; und gerade von der Erziehung wird deren Ausbildung ge-
.[33]

---

ohn und Strafe. Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen
lichen Werth in den Augen des Zöglings erhöht und ver-
; besitzt er nicht diese persönliche Zuneigung und Achtung,
den seine Mittel wenig helfen; er wird nichts ausrichten. Sind
ler Strafe) Worte verbraucht, so versuche man, das Factum,
eschichte des Vorfalls zu notiren, und lasse sie alsdann vom

Zu beiden Stücken vgl. *Allg. Päd.* oben S. 517 f.
Zu beiden Stücken ebendas. S. 511.

Zögling unterschreiben, und zwar ohne viel Worte zu machen. Dies Mittel *kann* von der grössten Wirksamkeit sein, wenn es im rechten Augenblick geschieht, wenn das Factum vom Zögling zugestanden wird, wenn dieser einen Grad von geistiger Bildung besitzt und ein geistiges Verhältniss zwischen ihm und dem Erzieher stattfindet; bei Schwachköpfen ist es nicht anzuwenden, und wenn trotzdem der Zögling sein Vorhaben durchsetzen kann, so wird es den Erzieher nur lächerlich machen. Alle einzelne Acte der Zucht richten sich überhaupt durchaus nach dem Verhältniss des Ganzen der Erziehung, in die der Lehrer den Zögling schon eingeführt hat; denn alle Ermahnungen und Warnungen rufen nur das schon Bekannte in's Gedächtniss. Einzelne Mittel der Zucht haben als einzelne gar keinen Werth und entscheiden nichts. Vor allen Dingen aber soll der Erzieher sich genaue Rechenschaft geben über das, was er vorgenommen hat, und über die Wirkung desselben; übrigens ängstige man sich nicht über einzelne Vorfälle, aber man wache über den ganzen Ton, den man seinem Betragen gegeben hat; dieser ist wichtig, weil er das Totalgefühl des Verhältnisses einer Person gegen eine andere bestimmt.[34]

Es entsteht die Frage, ob man gegen einzelne Aeusserungen die Zucht sogleich anwenden soll und wie? *Lügen* z. B. machen das allerdings nothwendig, aber man unterscheide, ob es die erste Lüge ist, oder ob Jemand unter unzähligen andern auch diesmal eine fliegen lässt; es giebt Menschen, denen sie nur entfallen, weil sie gewöhnt sind zu lügen; und es giebt besonders Kinder, denen die Phantasie bei Erzählungen einen falschen Gedanken unterschiebt. Darauf achte man sorgfältig, ob dies der Fall, oder ob Bosheit, die dahinter steckt, die letzte Ursache war. Ist Bosheit die Quelle, so kann man nicht streng genug sein, nicht genug aufbieten, um das Unwürdige der Lüge hart und lange fühlen zu lassen; denn es ist nicht möglich zu erziehen, wo man nicht Aufrichtigkeit findet.

Rücksichtlich des *Accents*, des Tons im Benehmen, den man stärker und schwächer als im gewöhnlichen Leben annimmt und wirken lässt, kommt es darauf an, ob der Zögling viel Zucht nöthig hat oder nicht? Ist das Erstere, so muss er sie empfinden, diese ihre Leiden müssen keinen Preis haben, für *sein* Gemüth grösser sein als Alles in der Welt. Aber nicht mit einem Schlage, sondern allmählich von allen Seiten dringe sie an ihn heran. Man habe alle Arten von Empfindlichkeit und Empfänglichkeit des Zöglings studirt, um sie bei vorkommenden Gelegenheiten (aber nicht um sich zu üben und Versuche anzustellen) in gehörigem Maasse, wie es nothwendig ist und wird, zu benutzen.[35] Der Accent muss erst die Strafe empfinden lassen *als* Strafe; dann auch

---

[34] Vgl. *Allg. Päd.* oben S. 358. 491 und 497 f.
[35] Ebendaselbst oben S. 492 f.

l sie als solche gefühlt. Wie hätten sonst die *notae censoriae* mpfindlich geschmerzt?

Nie darf der Erzieher vom blossen Rütteln etwas hoffen.[36] Es ein Unglück, wenn ein wilder Schulbube für tolle Streiche getigt wird und nicht in der nächsten Stunde wieder welche ıte; ein Unglück wäre es, wenn der Wille so schwach und biegwäre. Dann würde Alles, was die Erziehung erreicht hätte, so leicht der äussern Umgebung und ihren Eindrücken weichen. ısinn ist willkommen; er wird schon gebogen werden können. Eigennutz und Uebelwollen darf nicht gelitten werden.

IV.

Die häusliche Erziehung war früher gedrückt durch den gelichen Mangel an Schulkenntnissen bei den Hauslehrern; sie und muss sich jetzt allmählich und theilweise wieder heben, lie Schulen jetzt mehr Gelehrsamkeit verbreiten als früher. Die Erziehung ist wesentlich Sache der Familien. Der Staat ımert sich nur um die, welche ihm wichtig werden können; Menge von Menschen, deren Dasein nur in engen Kreisen etwas tet und mit ihrem Leben vergeht, lässt er ihre Unbedeutsam- Er braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte, Geistliche, kümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, e selbst. — Der Staat kann auch das Innere der Menschen beobachten, nicht bessern. Seine Schulvorschriften beziehen ıuf Prüfungen dessen, was sich prüfen lässt; aufs Wissen, so es auf der Oberfläche hervortritt. Selbst die Schullehrer n nicht die Tiefe der Einzelnen durchforschen; sie ermessen ıhr *die Summe des Wissens,* die sie ins Ganze verbreiten; das r natürlicher Gesichtspunkt. — Die Erziehung soll also als iusliches Geschäft betrachtet werden, welches zwar Hülfe von ı annimmt, sich aber niemals auf sie allein verlässt. Alle ın, alles Zusammenleben der Schüler ist *eines* der Mittel zum .[37]

Vgl. *Allg. Päd.* S. 486.

Das Verhältniss des Staates zur Erziehung machte Herbart bereits ı zum Gegenstand seines Nachdenkens. Im Sommer 1796 las er in erarischen Gesellschaft (oben S. 3) „Einige Bemerkungen über die des Staats auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen“ vor, eren Inhalt er an Rist schreibt (*Rel.* S. 37): „Der Hauptgedanke ist der Staat setzt nothwendig einen gewissen Grad von Cultur (und, vollkommen sein, die volle Cultur) voraus; denn seine Bürger müssen setze kennen, ihre innere Nothwendigkeit und verbindende Kraft ıgend einsehen, und sich in jedem Moment, wo es auf Befolgung

Dem *Schulwesen* liegt immer ein sehr allgemeines Bedürfniss nach Unterricht für Viele zum Grunde. Dabei wird die Wirksamkeit der Lehrmittel vorausgesetzt, aber nicht pädagogisch mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Individuen erwogen.

Privaterziehungsanstalten wählen ihre Schüler und können sie ohne Bedenken entfernen. *Oeffentliche* Schulen können die Aufnahme nicht verweigern und nur in der höchsten Noth Schüler ausschliessen. Denn die Schüler *müssen* irgend eine Schule finden, um nicht zu verwildern; keine Schule aber will Ausschuss annehmen. Dagegen müssen jene die Zucht mit übernehmen; also vor allem müssen sie ein eignes Personal für Nebenbeschäftigung und Aufsicht haben, wenn nicht die Lehrer in Gefahr gerathen sollen, sich vom Unterricht zu weit zu entfernen. Ueberdies stehen sie nie recht fest; es müsste denn der Staat sie ganz besonders in Schutz nehmen. Sie brauchen durchaus Stipendien zu Freistellen für ausgewählte Schüler. Oft laufen sie auch Gefahr, Mangel an tüchtigen Lehrern zu empfinden, wenn sie nicht dafür eine sichere und stets fliessende Quelle haben.

Anhäufung vieler Knaben. Zu wenige geben keinen gleichmässigen Fortschritt, zu viele machen, dass der Lehrer mehr von der allgemeinen Bewegung, worin die Menge einmal fortgehen muss, getrieben wird, als selbst treiben kann. *Sehr* viele bilden leicht eine Gewalt, selbst mit Bewusstsein, wo nicht die Macht des Staats dahinter ist. Unter vielen bilden sich die Uebel einer rohen Geselligkeit, Parteien und deren Zank und Streit und Betrug; dagegen, als gegen ein stets drohendes Uebel, muss immer gewirkt werden. Also — strenge Disciplin. Sie ist mehr Regierung als Zucht; eben deshalb *nicht* Erziehung.[38] Die äussere Welt wirkt gefährlich mit. In grossen Städten sind wenigstens einige unter den Schülern in schlechter Aufsicht; diese verführen die andern. In kleinen Städten werden zahlreiche Lehranstalten gefüllt durch Knaben, deren Eltern fern wohnen; da ist vollends keine Aufsicht, wenn nicht die Schule auf die ganze Stadt einwirkt. Strenge Schulgesetze sind da nöthig.

---

oder Uebertretung derselben ankommt, jene Kenntniss und Ueberzeugung, zugleich mit der Erinnerung an die angehängten Drohungen vergegenwärtigen; sonst kann der Staat zwar Verbrechen strafen, aber keine verhüten. Diese Cultur muss er daher allenthalben hervorzubringen suchen, und darnach bestimmt sich der Einfluss, oder wenigstens die Aufsicht des Staats auf die Erziehung.“ Vgl. oben S. 448 und *Allg. prakt. Phil. W.* VIII, S. 168. *Kurze Encycl.* § 48. *W.* II, S. 141. Näheres unter Nr. XVI des zweiten Bandes dieser Ausgabe.

[38] Ueber ihre Gefahren oben S. 492 Anm. 114.

Anhang.

I.

Schwarz verdient Dank dafür, dass er besonders den Zirkel ins Licht gestellt hat, der herauskommt, wenn man erzieht für eine künftige Zeit und der Erzogene wieder erzieht für eine künftige Zeit u. s. w. Wo ist da ein Ende und ein Zweck? Die Natur zeigt uns immer schöne Formen, wenn auch noch lange nicht die Blüthe selbst oder die Frucht uns zu erfreuen bereit ist. So soll auch der Erzieher weder bloss den Leichtsinn unterstützen, der nicht an die Zukunft denkt, noch bloss für die Zukunft besorgt sein und nur darum ringen, kämpfen und — ermüden. Nein, obwohl es ehrenvoll für ihn ist, schon im zarten Kinde das Alter von zwanzig Jahren im Auge zu haben und für Zwecke zu arbeiten, die dann erst erreicht werden sollen, soll er doch nicht verabsäumen, die Gegenwart froh und heiter zu machen und dadurch die dankbare Liebe der Jugend sich zu erwerben. Es ist überdies wichtig für das Ganze der Erziehung, dass das vielfache Trieb- und Räderwerk der Maschine noch mit dem versehen werde, wodurch es sanft und glatt geht, sich nicht zerreibt und alle Härte und aller Druck vermieden wird.

II.

Eines intensiv starken, stets fortdauernden Gedankens, einer im Erzieher stets gegenwärtigen Kraft bedarf die Erziehung. Was das Gemüth gar nicht aufregt, ist verloren für die Bildung. Denn die Masse dessen, was den Zögling nie interessirte, wird verschlungen von dem, was ihn wirklich interessirte. — Aber Urtheilskraft, eigene gesunde Augen, die Fähigkeit, die festgestellten Begriffe in alle Lagen einzuführen, die lassen sich nicht mittheilen. Der Erzieher muss durch alle Eigenthümlichkeiten an das vollkommen Durchdachte erinnert werden, er muss im Stande sein, unter der Herrschaft dieses Gedankens sich jeden Augenblick seine Pädagogik selbst zu schaffen.[39]

III.

Dem Knaben muss Alles als sein Werk erscheinen, seine Ausbildung muss er sich selbst verdanken wollen. Wichtig sind dabei

---

[39] Vgl. *Rede bei Eröff. der Vorl. über Päd.* oben S. 237 und daselbst Anm. 9, und *Allg. Päd.* S. 497.

die Jahre vom zehnten bis vierzehnten Jahre, wo der Knabe es tief, tief fühlt, dass er erzogen werden möchte. Werden diese Jahre versäumt, so ist er für die Bildung durch die Erziehung verloren. Früher, vom sechsten Jahre an, ist es schwer, diesen Geist im Kinde zu erwecken und zu erhalten, und im siebzehnten Jahre des Zöglings ist auch keine eigentliche Erziehung mehr möglich, höchstens bei denen, die sich versäumt sehen und bei denen lebhaft das Gefühl ist, sich noch erziehen zu lassen; lange dauert es aber auch da nicht, wenigstens nicht länger, als sie nicht fühlen, dass sie das Geschäft der Erziehung selbst fortsetzen können.[40]

IV.

Eben weil der Mann mehr körperliche Kraft besitzt, hat er auch durchschnittlich mehr Charakter als das Weib. Der nur kann festen Charakter besitzen und fest wollen, der sich sagt, er werde, wenn die Zeit kommt, seine Pflicht auf seinem Posten versehen *können.*[41] — Die Natur giebt Talente, die Erziehung Charakter. Jeder soll so ausgebildet sein, dass er König sein könnte, wenn es darauf ankäme. Der feste weise Mann duldet, weil er nicht ändern kann, aber er will *nicht Mehr* dulden; und versteht innig und mit Weisheit zu geniessen, wenn das Glück ihm wohl will. — So wie das Bewusstsein der Kraft den Charakter stärkt und erhöht, so muss ohnfehlbar da, wo das Gefühl der Schwäche sich findet, der Charakter verlieren, sei es durch Abnahme an Geisteskraft oder Körperkraft oder durch Verlust äusserer Glücksgüter. Ein so *gebrochener* Charakter ist verloren, *wenn* nicht auf der andern Seite sich neue Hülfsquellen öffnen.[42]

V.

Unzählige Menschen folgen bei ihrem Produciren bloss ihrer Laune. Auch ein solcher erfindet wohl ein paar sinnreiche Zeilen, es kommt aber nichts Ganzes heraus, so lange sie leben. So sammelt sich wohl auf einem Dornstrauch ein Thautropfen und scheint im Strahl der Sonne einer schönen Perle gleich; es bleibt aber immer ein Dornstrauch.

Der Dichter, wenn ihm in einem Augenblicke alle Verhältnisse seines Dramas oder Epos klar im hellsten Lichte vorschweben, ist da und in der Ausführung Stunden und Tage und Jahre lang *ge-*

---

[40] Vgl. *Allg. Päd.* oben S. 524.
[41] Ebendaselbst oben S. 475.
[42] Ebendaselbst S. 470.

Wer will ihn aber darum *unfrei* nennen? Ebenso ist der wenn er von der Schönheit der Tugend überrascht wird das Ideal vorschwebt, was er in der Wirklichkeit einführen *gebunden* und nicht fähig in demselben Augenblicke etwas zu machen; aber auch *unfrei?* Gewiss nicht.[43]

VI.

stalozzi will, die Sprachtöne sollen combinatorisch aus ihren ten Elementen allmählich zusammengesetzt, dem Kinde ge- rden. Also Methode schon fürs kleinste Kind! Dies ist sehr et. Dem *allerkleinsten* Kinde sind die Elementartöne ge- interessant als fasslich; dem schon sprechenden Kinde, das fe der allmählichen Zusammensetzung der Sprachtöne ent- atte, wird jetzt, da es buchstabiren soll, die Auflösung der isammengefassten *ganzen* Worte in ihren nichts bedeuten- menten unerträglich.[44]

---

nn Pestalozzi einmal sagt: „es braucht, dass wir *Sprache* an vusstsein von Gegenständen ketten, um dasselbe zu einem Grade von Klarheit zu bringen“, so ist dies verkehrt. Die macht nicht *klärer*, aber sie erleichtert die Verknüpfung. heit des Namens verbindet (und *hält* verbunden) die Merk- herer zur Einheit eines Gegenstandes, und die Uebertragung iner Begriffe, wie auch die Zusammen-Auffassung und Ver- ig mehrerer Gegenstände geschehen bestimmter. Die *Com- ien* der *schon* combinirten Complexionen sind vor der Ver- gesichert, die entstehen würde, wenn die Complexionen in emente zerfielen. So setzt man eine verwickelte Function =y und wieder eine verwickelte Function dieses y=z; so n auch statt der unbekannten Grösse ein Zeichen, um ihre ien bequem zu durchlaufen und daraus sie selbst zu finden. Worte, sowohl algebraisch, als analytisch hülfreich, um das- was unter die Schwellen des Bewusstseins hinabsinken muss, oberhalb Platz werde, wenigstens an einem Faden zu ver- an dem es sich jeden Augenblick wieder hervorziehen lässt. ı zerfället die Sprache, oder vielmehr *hält* zerfället die Merk- id Theile, die sonst in ihre Einheit zu leicht wieder zusam- sen würden. Dadurch erleichtert sie wieder die Besich- les Einzelnen.[45]

. oben S. 296 Anm. 24.
. oben S. 90; ferner 151 und 422.
ı der Beurtheilung der Ansicht Pestalozzi's von der Sprache, welche en System grundlegend ist, berührt sich Herbart mit Fichte, der

Im Schreiben, im Sprechen, drücken wir durch die Gestalt der Perioden die Gestalt der Zusammenfügungen unserer Gedanken aus. Die Hauptverbindung, die des Subjects und Prädicats, verknüpft selten einfache Elemente, gewöhnlich Zusammensetzungen von Zusammensetzungen in sehr vielfachem Grade: die Periode umfasst also eine sehr grosse Menge einander untergeordneter Verbindungen. Sich gut ausdrücken ist eine schwere Kunst, die zwar wohl nicht ganz in der Zusammenfügung der Combinationen besteht, aber doch von ihr vollendet wird. Wir lernen sie durch lange Uebung. Aber sollte man denn nicht eine Methode dafür aufsuchen?

Hier wäre nicht von der blossen grammatischen Construction die Rede; die Wortfügung geschieht in allen geschmeidigen Sprachen nach dem Sinne und nicht nach einer allgemein bestimmten Ordnung der *partes orationis.* Aber Niemand kann sich über Dinge, die er nicht geläufig durchdenkt, gut ausdrücken. Von Dingen, die den Kindern bekannt sind, geht ohne Frage auch der Sprachunterricht aus. Dann aber müsste er sich zu einer Allgemeinheit erheben, die als bloss formal, von möglichen Gegenständen und deren Kenntniss oder Unkenntniss nicht mehr abhinge.

Uebrigens ist bei Pestalozzi die Sprache Anfangs das *zu Lehrende,* der Zweck des Unterrichts; später wird sie *Mittel* für allerlei geistige Ausbildung. Da sollten denn im Grunde diese Arten der Ausbildung selbst betrachtet und für jede die anpassende Lehrmethode gesucht werden. Aber der Unterricht sucht viel auf einmal zu leisten; daher sind ihm die allgemein wirkenden Mittel die Hauptsache und das Détail der Zwecke überlässt er geschickter Anwendung; so, wie der Mathematiker immer die allgemeinsten Formeln sucht.

Wenn man denn also vom Mittel ausgehen muss, so ist die in ihm selbst gegründete Möglichkeit seines Gebrauchs das Erste, was man erforschen, durchlaufen, methodisch im Unterricht darreichen muss.

---

in den *Reden an die deutsche Nat.* zu derselben Zeit sich folgendermaassen darüber ausspricht: „Im Felde der objectiven Erkenntniss, die auf äussere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit dem Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntniss für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe bloss in den völlig verschiedenen Kreis der Mittheilbarkeit für Andere. Die Klarheit jener Erkenntniss beruht gänzlich auf der Anschauung, und dasjenige, was man nach Belieben in allen seinen Theilen, gerade so wie es wirklich ist, in der Einbildungskraft wiedererzeugen kann, ist vollkommen erkannt, ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Ueberzeugung, dass jene Vollendung der Anschauung der Bekanntschaft mit dem Wortzeichen vorausgehen müsse, und dass der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt und zu dem frühen Maulbrauchen, welche beide Pestalozzi mit Recht so verhasst sind, führe, ja dass der, der nur je eher je lieber das Wort wissen will, und der seine Erkenntnisse für vermehrt hält, sobald er es weiss, eben in jener Nebelwelt lebt, und bloss um deren Erweiterung bekümmert ist.“ Fichte's *Werke* VII. S. 409.

So angesehn, und das ist der eigentliche Charakter des Unterrichts, ist er *Vorbereitung* auf künftige Angelegenheiten; er opfert also die Gegenwart der Zukunft auf, und das entschuldigt die *Noth*. Da kommt es denn zuerst darauf an, dass er der Noth auch wirklich abhelfe, dass er sich der Zukunft so nützlich als möglich mache. Dies kann er nur durch *Allgemeinheit* und so ist sie sein erstes Gesetz. Auch ist sie ein grosser Gewinn für die Zeit *während* des Unterrichts, dadurch, dass so der betäubenden *Masse* weniger wird. Wollte man ganz im Détail lehren, so würde Eins das Andere vernichten. — Aber man kann nur vom Einzelnen ins Allgemeine sich erheben, und um das Allgemeine zu brauchen, muss man wieder ins Détail herunter.[46]

[46] S. *Wie Gertrud u. s. w.* oben S. 93 und 94.

XI.

AUS DER GÖTTINGER PÄDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT.

1809.

Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von Ludolf Georg Dissen herausgegeben und mit einer Vorrede begleitet von Johann Friedrich Herbart.

Beilagen über die Lectüre Herodot's und des alten Testament's von Friedrich Thiersch und Friedrich Kohlrausch.

Vorbemerkungen.

Die Vorlesungen über Pädagogik, welche Herbart im Wintersemester 1808/9 hielt und mit denen er, seinem Brauche nach, eine Unterhaltungsstunde verband, haben dadurch eine hervorragende Bedeutung erhalten, dass aus ihnen mehrere Arbeiten von Schülern Herbart's hervorgingen, die für Beleuchtung und Verbreitung von dessen pädagogischen Ansichten nicht unerheblich gewirkt haben. Der Philolog Ludolf Dissen (geboren 1784, gebildet auf der Schulpforte, seit 1804 in Göttingen studierend) war schon 1806 im Sinne der Herbart'schen pädagogischen Ideen thätig; er vertheidigte bei einer akademischen Disputation die frühe Lectüre des Homer und war überhaupt „für den Homer in voller Arbeit und mit vielem Glück“ (*Rel.* S. 161). Auch in der Leitung jüngerer Studierender wirkte Dissen mit Herbart zusammen. Der Biograph Dissen's Otfried Müller schreibt darüber: „Ein Kreis junger Leute, die unsere Universität nicht um des zukünftigen Erwerbs und Unterhalts willen, sondern allein zu ihrer geistigen Ausbildung besuchten, meist Edelleute aus den Ostseeprovinzen des Russischen Reiches, zu denen auch der sinnvolle, liebenswürdige Otto Magnus von Stackelberg gehörte — ein Kreis, der sich hauptsächlich an Herbart angeschlossen, und seine Studien nach den Vorschriften und Rathschlägen dieses schon damals kraftvoll auf Göttingen einwirkenden Philosophen und Pädagogen anordnete — hatte sich Dissen zum Führer und Meister auf dem Felde der classischen Philologie erlesen. Ich entnehme die Namen Andr. von Baranow's (desselben, dem Thiersch seine Grammatik gewidmet), von Rennenkampf's, der beiden von Stempel und von Budberg, J. D. Braunschweig's aus mündlichen Mittheilungen und Briefen jener Zeit, in denen sich das offene und für Wissenschaft und Freundschaft enthusiastische Gemüth dieser Jünglinge sehr liebenswürdig kund thut.“ — (Dissen's *Kleine Schriften.* S. XXXVIII.) Ueber die philosophischen Studien Dissen's bemerkt Thiersch (a. a. O. S. IX): „Es hatte das Studium der Philosophie unter Herbart und die kritisch genaue Auffassung und Lösung philosophischer Probleme, welche die Seele der philosophischen Methode dieses ausgezeichneten Mannes ist, ihn tiefer nicht nur in das Studium des Plato, sondern auch in die Kunst eingeweiht, philosophische Probleme richtig zu fassen und zu behandeln.“ In Dissen's Habilitationsschrift vom Jahre 1808 *De temporibus et modis verbi graeci*

et de constructione particularum, ist der Einfluss der Herbart'schen Philosophie deutlich sichtbar (so in der Auffassung von Raum und Zeit a. a. O. S. 4 u. a.), noch mehr in der spätern Schrift *De philosophia morali in Xenophontis de Socrate commentariis tradita* 1812, wo uns nicht nur Herbart's Auffassung der alten Philosophie, sondern auch dessen ethische Principien entgegentreten, auf Grund deren die Xenophonteische Ansicht verworfen wird (vgl. oben S. 14 Anm. 6, *Rel.* S. 115, *W.* XII, S. 122). Dass Dissen auch später die pädagogischen Ansichten Herbart's theilte, beweist der Umstand, dass, als die abfällige Recension der Herbart'schen Pädagogik in der *Jenaischen Allg. Lit. Ztg.* erschien (oben S. 322), Dissen gemeinsam mit seinem Freunde Tölken beabsichtigte, die angegriffenen Grundsätze ihres Lehrers zu vertheidigen; doch verhinderte die bald erfolgende Uebersiedelung Dissens aus Marburg nach Göttingen die Ausführung dieses Vorhabens.

An Dissen's Bestrebungen betheiligte sich seit 1807 sein Freund und Schulkamerad Friedrich Thiersch (geboren 1784, seit 1804 in Leipzig), der nach Göttingen übergesiedelt war. Er berichtet darüber: „Mit grossem Eifer trieben wir zwei Jahre lang Vieles gemeinsam und Pläne wurden entworfen, wie durch grössere Werke eine fruchtbare und umfassendere Behandlung der alten Sprachen und Literatur zu grösserm Gedeihen der Jugend könne gewonnen werden" (a. a. O.). Zu ihnen gesellte sich Friedrich Kohlrausch (geboren 1780, gebildet in Göttingen, Berlin und Kiel), der im Herbste 1808 nach Göttingen kam. Ueber ihr Zusammenwirken mit Herbart erzählt er in seinen *Erinnerungen aus meinem Leben* 1862 (S. 109 f.) Folgendes: „Ich hörte im Winter von 1808 auf 1809 ein Collegium bei Herbart über Pädagogik und trat zugleich in eine von demselben gegründete pädagogische Gesellschaft ein, an welcher ausser Dissen und Thiersch, die damals schon Lehrer am Gymnasium waren, der Braunschweiger Griepenkerl und einige andere, auch der Baron von Richthofen theilnahm.... Es wurden in derselben in freier Discussion die in der pädagogischen Vorlesung angeregten Gedanken über Unterricht und Erziehung weiter erörtert [danach war, was Kohlrausch als pädagogische Gesellschaft bezeichnet, nichts anderes als der Kreis der an der Unterhaltungsstunde Theilnehmenden, vgl. *Rel.* S. 162 Anm. 1], und indem unter anderm auch der Unterricht in den alten Sprachen und der Geschichte zur Frage kam, stellte Dissen den Gedanken auf, dass nicht mit der lateinischen, sondern der griechischen Sprache der Anfang gemacht und sofort die Lectüre des Homer an die Spitze gestellt werden müsse. Es werde dadurch zugleich dem Geschichtsunterricht in die Hände gearbeitet, da in der Homerischen Welt die einfachste Gestalt staatlicher Bildung als Königthum lebendig vor die Augen des Schülers geführt werde. Denn dass der geschichtliche Unterricht sich wo möglich an die Lectüre classischer Werke anschliessen und aus ihnen Leben und Anschaulichkeit gewinnen möge, war als ein richtiger pädagogischer Grundsatz angenommen. Den Gedanken führte Thiersch dadurch

weiter, dass er auf die Lectüre des Homer die des Herodot folgen zu lassen vorschlug, der auch noch auf fast kindlich treuherzige Weise, selbst oft im Märchenton und doch so geistreich und tiefblickend, die Personen und Zustände der ältesten Zeiten vorführe. Als Ergänzung zu beiden Vorschlägen machte ich bemerklich, dass es doch noch einen einfacheren und natürlicheren Zustand menschlicher Vereinigung in den Schilderungen der Patriarchenzeit im ersten Buche Mosis gebe, wo das Familienleben im Grossen als die ursprüngliche Gestalt des geordneten menschlichen Zusammenseins und Wirkens sich darstelle und der Familienvater Gesetzgeber, König und Priester in einer Person sei. Auch dieser Gedanke wurde angenommen. Wir drei Wortführer entwickelten unsere Ansicht in besonderen Aufsätzen und Herbart liess dieselben mit einer Vorrede zusammen drucken...."

Die Relation Kohlrausch's bedarf insofern der Berichtigung, als einerseits nur sein eigner Vorschlag originell war, jene von Dissen und Thiersch nur Herbart'sche Ideen aufnahmen, und andererseits die Niederschrift vorgenommen wurde, um Griepenkerl, der als Erzieher in die Schweiz gegangen, ein Hülfsmittel zum Unterricht zu gewähren (unt. S. 574 u. *Rel.* S. 198). Zum Druck war ursprünglich nur Dissen's Aufsatz bestimmt, auf welchen sich Herbart's Vorrede und Anmerkungen beschränken. Durch Zutritt der andern beiden Abhandlungen wurde das Büchlein, welches im Februar 1809 abgeschlossen war, etwas unförmlich, welchem Umstande Herbart, der jener Zeit bereits seinen Umzug nach Königsberg (s. Vorbem. zu Nr. XII) vorbereitete, Abhülfe zu gewähren nicht Musse fand. Gewidmet ist dasselbe dem Generaldirector der Studien des Königreichs Westphalen, Johannes von Müller, auf dessen Theilnahme an seinen Bestrebungen Herbart gegründete Hoffnung setzte; er schreibt darüber an Carl von Steiger im Januar 1809 (*Rel.* S. 197): „Herr von Müller schrieb mir einen höflichen Brief zum Abschied; ich nahm mir darauf gleich vor, ihn in Kassel zu besuchen, theils um ihn persönlich kennen zu lernen, theils besonders um Dissen zu empfehlen und über meinen Unterrichtsplan und über Dissen's dahin gehörige Arbeiten mit Müller zu sprechen. Ich habe eine sehr angenehme Stunde mit ihm zugebracht, und die vielleicht nicht ohne Folgen sein wird. Niemals ist Jemand augenblicklich so vollkommen auf meine Ideen eingegangen als Müller. Sowohl der Sinn als die Wichtigkeit der Sache war ihm ganz so einleuchtend wie mir, und er gab Hoffnung, nicht nur für die Ausführung zu wirken, sondern auch selbst gewissermaassen mitzuarbeiten." —

Die Vorrede Herbart's ist mit unter dem Eindrucke der Niethammer'schen Schrift: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus* 1808, deren „undankbares Schelten" bald Eingangs erwähnt wird, geschrieben. Herbart hatte in jener Zeit vor, Niethammer in einer besonderen Schrift zu bekämpfen. Er schreibt im Sommer 1808: „Ich sende vielleicht ein Schriftchen ..., wozu Niethammer's Streit des Philanthr. und Hum. mich nur allzusehr auffordert. Das Buch ist so voll leerer übler

Laune und wahrer Undankbarkeit gegen eine ganze Reihe von Vorgängern, so voll übel angebrachter Philosophie, um trivialen Dingen einen Schein der Neuheit zu geben, vertheidigt eine gute Sache so schlecht, verrückt so viele Gesichtspunkte — und liest sich gleichwohl so gut, ist so bequem zum Nachsprechen eingerichtet, dass sich wohl meine Feder in Bewegung setzen wird, um, wo möglich, das Verschobene wieder zurecht zu rücken.“ *Rel.* S. 177, womit zu vergleichen S. 195: „Was sagt Ihr Bremer — Scholarchen, Schullehrer und Pädagogen aller Klassen — von Niethammer's Streit des Philanthr. und Hum.? Nur nichts Gutes, ich bitte: sonst müsste ich gar zu arg mit Euch streiten. Ich habe lange nichts Schlechteres bei so viel Prätension und selbst gutem Willen gesehen.“ Vgl. auch *W.* IX. S. 18 und XII. S. 708.

Während Hartenstein sowohl in den *Kl. Schr.* als in der Gesammtausgabe nur Herbart's Vorrede und Anmerkungen mittheilt, geben wir die Schrift, welcher auch in Dissen's Kleinen Schriften die Aufnahme versagt wurde und die nunmehr äusserst selten geworden ist, mit Ausnahme eines Theiles der Abhandlung von Kohlrausch vollständig wieder, da dieselbe für die Geschichte sowohl des grammatischen, als des historischen Unterrichts von Bedeutung ist. Die von Dissen vorgeschlagene, Herbart's Winke (oben S. 440 a. Anf.) durchführende Methode, nach welcher die Formen, besonders des Verbums, in ihre Bestandtheile zerlegt werden, fand durch Thiersch weitere Ausbildung, zunächst in denen *Tabellen über die griechischen Paradigmen*, welche lebhaftes Interesse erregten und später in dessen *Griechischer Grammatik* (zuerst 1812) Aufnahme fanden. Nachmals durch die vergleichende Sprachforschung bestätigt, hat sein Verfahren allgemeine Anwendung gefunden, vgl. des Herausgebers Aufsatz: *Die moderne Sprachwissensch. u. die Schule* in den *Monatsblättern für wiss. Päd.* 1865. Die frühe Lectüre der Odyssee hat Herbart nachmals in Königsberg wiederholt durchgeführt, vgl. *Umriss päd. Vorl.* II. Aufl. § 283; nach seiner Rückkehr nach Göttingen (1833) veranlasste er den Director des dortigen Gymnasiums Fr. Ranke zu einem gleichen Versuche (Hartenstein *Kl. Schr.* I. S. LXV. Anm.). Auch Thiersch wandte in München dieses Verfahren mit Erfolg an; das Urtheil, welches er 45 Jahre später darüber aussprach, verdient bei der Bedeutung des Gegenstandes hier vollständig angeführt zu werden: „Das Verfahren wird, die Befähigung des Lehrers überall vorausgesetzt, ein anderes sein, wenn er wenig Knaben im besondern Unterricht bei sich, und wenn er eine zahlreichere Klasse von Anfängern in einer öffentlichen Lehranstalt sich gegenüber hat. In Bezug auf jenen Fall achte ich es für gut, wenn gleich in der ersten Stunde das Erlernen der grammatischen Dinge und das Lesen zusammenhängender einfacher Texte z. B. der *Odyssee*, neben einander gehen, die Hauptregeln müssen möglichst genau eingeübt und memorirt werden. Beim Lesen der Texte wird der Knabe nur nach dem gefragt, was er schon weiss oder wissen soll, und nur so lange bis es ihm geläufig ist; das Uebrige aber, was der Text an Wörtern und Wortformen und Verbindungen ihm Unbekanntes

ilt, muss man, dem späteren zusammenhängenden Unterrichte vor-
ənd und diesen vorbereitend, ihm nur kurz und einfach angeben.
liesem, das Lernen der grammatischen Regeln und das Lesen der
ː parallel führenden, Wege wird jede Stunde die Summe des genau
zusammenhängend Eingeübten und die vorläufige Kunde des ihm
fern Liegenden vermehren, der Cyclus des genau Erlernten also
ːhend erweitert werden, bis er am Ende der Bahn alles Nöthige
h aufgenommen hat und zum Abschluss gekommen ist. Man hat
ː Verfahren in den letzten Jahren als „neue Methode" des Sprach-
richts im Allgemeinen empfohlen [gemeint sind die damaligen
che nach der Hamilton'schen und Jacotot'schen Methode], wo-
zu erinnern käme, dass schon vor Erscheinung meiner Tabellen
das griechische Paradigma, also vor fast einem halben Jahrhun-
von mir und Dissen beim griechischen Privatunterricht nicht
s verfahren wurde, und dass Dissen in seiner vortrefflichen Schrift
lie Lesung der Odyssee mit Knaben sich des Weiteren darüber er-
hat. Andererseits wird mit einer gewissen Emphase Bedenken
ən erhoben, und die Methode der Oberflächlichkeit geziehen,
nd sie von den ersten Anfängen an eine gründliche
tniss des Griechischen im Auge hat und behält und nur
Veg zu ihr lichtet und verkürzt. Am Ende aber liegt, wie
l so auch in dieser Sache die letzte Entscheidung im Erfolg, und
veil dieser fortwährend angezweifelt wird, während er ein längst
iedener ist, mag es mir gestattet sein auch hier an einen Fall
Art aus meinen frühern Lebensjahren zu erinnern, als ich noch
in diesen Uebungen der Schule stand. Bald nach meiner Ueber-
ıng aus dem Gymnasium zu Göttingen an das Gymnasium zu
ıen im Jahre 1809 wurden mir fünf Knaben von 10 bis 12
ı, Söhne angesehener Familien, zum Privatunterrichte im Grie-
ən „nach jener Methode" überwiesen, von denen allein Anselm
·bach [geb. 1798, nachmals Professor der Philologie in Frei-
ıls Archäologe ausgezeichnet; gest. 1851] nicht mehr unter den
len ist. Zu Anfang des Monats in der ersten Stunde waren sie
t, nach den Tabellen das Alphabet zu lernen und sich am Lesen
'ebersetzen des ersten Verses der Odyssee zu versuchen, bei
ıtlichen 6 Lehrstunden waren sie am Schlusse desselben Monats
ən Tabellen, sowie mit dem Lesen und Verstehenlernen der
ihrer Rhapsodien zu Ende gekommen. Sie wussten nicht nur
rmen des Zeitworts aus den Stämmen und den Ansätzen an diese
len und in sie aufzulösen, sondern auch die kleine Zahl der
regeln der Wortverbindung temporaler, causaler und transitiver
ınzugeben. Die Väter jener Knaben sind seit diesen 45 Jahren
den Tod abgerufen worden, sie selbst mit Ausnahme des eben
ıten sind jetzo Männer von gereiftem Alter und können, wenn es
Zeugniss geben, dass bei jenem Unterricht weder Uebereilung
'eberladung statt fand. Allerdings ist zur Erzielung eines solchen

Erfolges nöthig, dass der Lehrer die Methode vollständig kenne, den Unterricht und die Knaben wohl zu behandeln wisse, und dass das Gelernte bei der parallelgehenden Lesung in Erinnerung gehalten und ergänzt, dabei aber Alles nicht nur in ihr Gedächtniss, sondern auch in ihr Verständniss gebracht werde. Das aber ist, gehörig angegriffen, keineswegs so schwer, als man gewöhnlich glaubt, und wird durch die Freude der Knaben an ihren eignen Fortschritten, mit dem wachsenden Interesse für die Sache noch mehr erleichtert." — *Grammatik der griech. Spr.* IV. Aufl. S. VIII.

Von Philologen trat auch Franz Passow, der bereits die Tabellen von Thiersch in der *Jenaischen Literaturzeitung* warm empfehlend angezeigt hatte, in seinem Aufsatze: Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jünglinge im *Archiv deutscher Nationalbildung* 1812 ebenfalls für die Idee der Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen ein; ebenso Fr. Koch in der Preisschrift: *Die Schule der Humanität* 1811; bei beiden Männern traten patriotische Gesichtspunkte in den Vordergrund. Praktische Anwendung machte in gleichem Geiste von Herbart's und Dissen's Vorschlägen Friedrich Fröbel in seinem Institute in Keilhau (Schmidt, *Gesch. d. Päd.* IV. S. 311). — Der holländische Philolog Ph. W. van Heusde, unterrichtete seinen Sohn in ähnlicher Weise (vgl. dessen *Briefe über Natur und Zweck des höheren Studiums* S. 89); der Historiker B. G. Niebuhr legte bei dem ersten classischen Unterricht, den er seinem Sohne Markus ertheilte, eine lateinische Uebersetzung der Odyssee zu Grunde (Arnoldt, *F. A. Wolf* II. S. 371), Kohlrausch las mit seinen Schülern den Homer in der Vossischen Uebersetzung (*Handbuch* u. s. w. 1811. S. 36). Ueber die durch T. Ziller und den Herausgeber angestellten Versuche, vergleiche man des letzteren Schriften: *Die Odyssee im erziehenden Unterricht* 1868 und *Der element. Geschichtsunterricht* 1872, wo auch das Nähere über die Durchführung des Vorschlags bezüglich Herodot's bemerkt ist. Die Schrift von Kohlrausch hatte den Erfolg, dass Niemeyer denselben zur Herausgabe einer im Sinne jener Abhandlung bearbeiteten biblischen Geschichte aufforderte, welchem Wunsche jener 1811 nachkam; ein *Handbuch für Lehrer zu des Verfassers Geschichten und Lehren des alten und neuen Testaments*, in welchem die Andeutungen der Abhandlung näher ausgeführt sind, begleitete dieselbe; die Zahl ihrer Auflagen hat bereits zwanzig überstiegen.—

Im Folgenden sind die Herbart'schen Noten mit H. bezeichnet; weitere Erläuterungen sind nicht beigefügt worden, da die allgemeine Verweisung auf Früheres genügt: Bericht an H. v. Steiger I, oben S. 11 und Anm. 5. *Ideen* u. s. w. S. 74 f. *Aesthet. Darst.* S. 291 und das Fragment das. Anm. 22. *Allg. Päd.* 344 f. 426 f. und betreffs des Sprachlichen *Allg. Päd.* S. 419 Anm. 67, 440 und oben Nr. X. S. 562.

Kurze Anleitung für Erzieher die Odyssee mit Knaben zu lesen

von **L. G. DISSEN.**

SR. EXCELLENZ DEM HERRN STAATSRATH

JOHANN v. MÜLLER

GENERALDIRECTOR DER STUDIEN U. S. W.

Ew. Excellenz werden in diesen Blättern das vereinte Streben
rerer Personen erblicken, welchen es am Herzen liegt: der ge-
mte Unterricht in Literatur und Geschichte möge sich so ge-
en, dass er einem jeden der für Erziehung empfänglichen Alter
angemessenste Erregung gewähre. Wer kann diesen Gedanken
kommener durchschauen, wie *Sie;* wer die Mittel, wer die Schwie-
eiten, die möglichen Missgriffe in der Ausführung schneller und
erer übersehen? Der lebhafte Wunsch, *Ihnen* einige leitende
ke abzugewinnen, sucht seinen Ausdruck darin, dass er *Ihnen*
ersten Versuche darbringt, welche den Anfang jenes Lehrganges
urichten und zu erleichtern bestimmt sind. Die sämmtlichen
eber der gegenwärtigen, zufällig veranlassten, zufällig zusammen-
ommenen Aufsätze (deren Vorrede nicht einmal auf die Beilagen
net), fühlen es nur zu sehr, wie anders ausgearbeitet eine Schrift
sollte, die mit *Ihrem* Namen sich zu schmücken wagt. Aber
Trennung, welche mir bevorsteht, wird das Zusammenarbeiten
en; sie schiebt die Hoffnung, etwas Gemeinschaftliches vollende-
zu liefern, allzuweit hinaus. Zum Theil dieser Umstand, mehr
n *Ihre* Güte, wird unsre Dreistigkeit entschuldigen.

Voll Ehrfurcht

Ew. Excellenz

unterthäniger

Herbart.

Vorrede.

Ein talentvoller Erzieher, der ehemals unter meinen Zuhörern war, ersuchte mich neulich um eine nähere Anweisung zum pädagogischen Gebrauch der Odyssee. Da ich wusste, dass Herr Doctor und Assessor Dissen sich seit längerer Zeit mit Vorarbeiten zu einer ausführlichen Anweisung dieser Art beschäftigt hat, wendete ich mich an ihn; und er schrieb, wiewohl in der Eile, und mitten unter fremdartigen Nachforschungen, aus Gefälligkeit für mich einige Blätter, die ich als für Mehrere geschrieben glaubte ansehen zu dürfen. Vervielfältigung durch Handschrift, auch nur für diejenigen Personen, deren Wunsch ich dabei bestimmt voraussetzen konnte, wäre zu weitläuftig gewesen. Nicht ohne Mühe erhielt ich vom Verfasser die Erlaubniss des Drucks. Sollte nun Jemand über Unzulänglichkeit und flüchtige Schreibart einen Tadel erheben, so fällt dieser Tadel allein auf mich; sollte über die pädagogischen Principien Streit entstehen, so gilt dieser Streit ebenfalls zunächst mir; der Verfasser aber trägt ein grösseres Werk im Sinn, an welchem er vielleicht den besten Maassstab haben möchte, um dies Büchlein darnach zu beurtheilen.

Durch die Schulpforte und durch *Heyne* ist Hr. Dissen für Philologie gebildet; seinen philosophischen Scharfsinn kennen zu lernen, hatte ich seit mehrern Jahren die vollständigste Gelegenheit; seinem Lehrertalent war es leicht, sich in Nebenstunden diejenige Erfahrung zu schaffen, deren es für den vorliegenden Gegenstand bedarf, indem er zu diesem Zweck mit einigen, des Griechischen bis dahin ganz unkundigen Knaben die Odyssee durchlas. Er hat also bemerken können, wie diese Lectüre auf *Kinder von 9 bis 10 Jahren* wirkt, und welche Schwierigkeiten ihnen die Sprache in den Weg legt; er hatte als Philologe die Mittel in Händen, nicht bloss die richtige Methode des Sprachunterrichts zu treffen, sondern auch die mannigfaltigen antiquarischen Erläuterungen herbeizuschaffen, die um so nöthiger sind, da das Interesse der Kinder, welche gleichsam mit eignen Augen Alles beschauen wollen, Fragen jeder Art hervortreibt. Endlich konnte mir nichts erwünschter sein, als die Art, wie

Hr. Dissen sich der sämmtlichen pädagogischen Gesichtspunkte, die hier zugleich genommen werden müssen, bemächtigte, und den daraus entstehenden Forderungen von allen Seiten Genüge zu leisten suchte. Ihm war es auf den ersten Blick klar, dass, wenn die Pädagogik sich an die Philologie wendet, um sich von dieser einige Gefälligkeiten zu erbitten, sie alsdann solche Gefälligkeiten erwartet, die sie nach ihren eignen Gesetzen benutzen kann, nicht aber Zudringlichkeiten, wie man deren von eiteln Rathgebern zu leiden hat, die nur sich selbst hören, und über der Masse ihrer Weisheit ganz vergessen, weshalb sie eigentlich gefragt wurden. — Wir werden jetzt wieder mit so vielen *unbestimmten* Anpreisungen der Alten überschwemmt, — mit so vielen Aeusserungen einer, von den Leiden des Tages herrührenden, übeln Laune, die sich durch das undankbarste Schelten auf die pädagogischen Bemühungen der verflossenen Decennien Luft zu machen sucht, — dass man mir verzeihen muss, wenn ich nicht eben bei einem Jeden die Schärfe der Begriffe voraussetze, die Hr. Dissen von seinem Leser verlangt; und wenn ich nicht für überflüssig halte, hier noch einmal zu entwickeln, was eigentlich mit der Behauptung gemeint sei: man müsse, *beim erziehenden Unterricht,* das Studium der Alten von den Griechen, das Studium der Griechen aber von der Odyssee anfangen.

Zuerst von dem, was *nicht* damit gemeint ist. — Denken wir uns eine Lehranstalt wie etwa die Schulpforte. Solche ganz eigentliche *Lehranstalten* sind anzusehen als Conservatorien gewisser bestimmter Studien, die dort in grösster Vollkommenheit getrieben werden sollen. Jeder Staat sollte einige wenige dergleichen Conservatorien stiften und pflegen; und zwar nicht alle von einerlei Art, sondern neben der Schulpforte etwa eine polytechnische Schule, in welcher Mathematik eben so sehr, als in jener alte Sprachen, den Hauptstamm der Studien bilden würde. Woher müssen dergleichen Anstalten die Gesetze der Lehrmethode nehmen? Offenbar aus der Natur der Wissenschaft, der sie gewidmet sind. Wer soll in der Schulpforte diese Gesetze dictiren? Niemand als der Philologe. Dieser mag überlegen, ob man vom Lateinischen, ob man mit einer Chrestomathie anfangen müsse, um Lateinisch und Griechisch aufs beste zu lehren. Vielleicht! Die Pädagogik wenigstens (welche für ihre eigene Sphäre diese Fragen verneint) hat hier keine Stimme; die Gesetze des *erziehenden* Unterrichts gelten hier nichts; es giebt hier nicht Zöglinge, sondern Lehrlinge, und zwar Lehrlinge einer gewissen bestimmten Wissenschaft. Sollen denn diese Lehrlinge nicht erzogen werden? Das ist Sache der Eltern und Vormünder. Man wird sie *regieren;* man wird sie hüten, dass sie nicht stehlen, nicht lügen, ihre Gesundheit nicht verschwenden. Das alles heisst noch nicht *erziehen* im strengen Sinne.

Wenn die eigentliche Erziehung, wenn der ächte erziehende Unterricht, der in seiner ganzen Vollkommenheit nur von Haus-

lehrern im Schoosse der Familie kann geleistet werden*, — sich an die Mathematik wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, das speculative Interesse desto glücklicher zu beleben: so will er darum nicht einen Mathematiker bilden, sondern einen Menschen, der Mathematik zu schätzen wisse, und der zu rechter Zeit mit Leichtigkeit sich bei den Mathematikern Raths erholen könne. Desgleichen, wenn die eigentliche Erziehung sich an die Philologie wendet, um, von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, die Theilnahme an allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden: so will sie darum nicht einen Rector, oder *Professor eloquentiae* mit allen grammatischen Kenntnissen, mit allen den Vortheilen, welche die Vergleichung vieler Sprachen gewährt, ausstatten; aber einen Mann will sie entwickeln, dem die Vorzeit ein klares Bild gegeben habe, das in seinem Herzen wohne, und das ihm helfe, die Gegenwart leichter zu tragen und richtiger zu behandeln. Indem nun die Erziehung hiebei ihren eignen Gesetzen folgt, — welche schlechterdings verbieten, irgend eine mögliche Erziehungsmaassregel als etwas Einzelnes zu betrachten und zu würdigen, — welche schlechterdings und zu allererst *dies* fordern, dass man bei jeder einzelnen Erziehungsmaassregel zugleich alle andre, und die Zusammenwirkung aus allen, so bestimmt als möglich, nicht bloss durch Begriffe denke, sondern auch ihrer Grösse nach ermesse und erwäge: indem also die Erziehung aus der umfassenden Betrachtung der verschiedenen Arten und Stufen des menschlichen *Interesse* die Anweisung nimmt, welche Wissenschaften und *wie* dieselben zu Hülfe gerufen werden müssen, thut sie darauf Verzicht, aus jeder einzelnen Wissenschaft den ganzen Gewinn zu ziehn, welcher den eigenthümlichen Lohn dessen ausmacht, der sich ganz, und als Virtuose, derselben widmet, — rechnet sie aber auch darauf, die helfende Wissenschaft, so fern sie *nur* hilft, und zwar der Erziehung hilft, verzichte auf diejenigen Lehrformen, welche den pädagogischen Zwecken widerstreben würden. Es widerstrebt aber den pädagogischen Zwecken, wenn das Lateinische der grossen Mehrzahl derer, die nicht Philologen von Profession zu werden bestimmt sind, so beigebracht wird, wie man es vielleicht mit denen betreiben muss, zu deren vornehmsten Pflichten es dereinst gehören wird, diese einmal recipirte gelehrte Sprache mit vollkommener Leichtigkeit und Reinheit zu sprechen. Hingegen fordern die pädagogischen Zwecke, dass der Hauptstamm aller europäischen

* Die gewöhnlichen Schulen und Gymnasien sind Lehr- und Erziehungsanstalten zugleich; auf ihnen muss man eine Zusammensetzung aus heterogenen Elementen dulden. Aber die Zusammensetzung darf nicht Mischung werden; jeder Theil des Gefüges muss für sich rein bleiben von dem andern. Schon daraus folgt die Nothwendigkeit *verschiedener Unterrichtsweisen auf derselben Schule.* Aber es kommt noch Mehreres hinzu, was hier zu weitläuftig wäre.

Cultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemüthern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heissen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. Diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, dass sie nicht von der jedesmaligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreissen lassen. Früh muss ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen *continuirlichen* Fortschritt giebt bis zur Gegenwart; allmählich aufwachsend mit der Vorwelt müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige Fremdartige (z. B. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die Hülfsmittel einer continuirlichen Bildung hergeben kann. Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urtheil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch dies Urtheil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, *hier* könne die Menschheit nicht stehen bleiben. Damit dies Urtheil möglich sei, muss der Gegenstand der Betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehen. Zu tief steht er, wenn Jünglinge, die schon in der heutigen Culturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn Knaben, die in den tumultuarischen Volksversammlungen der Ithacenser einen ähnlichen Geist, wie in den höchst ernsthaften Berathschlagungen ihrer eignen Spiele, verspüren würden, schon mit dem Miltiades und Themistokles Athen vertheidigen, und bald darauf, ohne sich auf natürlichem Wege in politisches Interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das Volk und den Senat von Rom Partei nehmen sollen. Bei solchen Verwirrungen muss der Knabe, muss selbst der Jüngling auf klare Bilder der Vorwelt Verzicht thun; und der Mann, will er endlich noch dahin gelangen, muss unter gelehrten Studien den Geschäften der Gegenwart sich entziehn.

Dass nun unter der Odyssee nur der Anfangspunkt eines *weiter* fortzusetzenden Geschäfts, nur der Anknüpfungspunkt für einen Hauptfaden — nicht eines jeden, sondern nur des *erziehenden* Unterrichts, und nur für einen Hauptfaden dieses Unterrichts, neben welchem noch andere Fäden für sich fortgesponnen werden müssen, dass also unter der frühen Lectüre der Odyssee nicht etwa irgend ein pädagogisches Universalmittel verstanden werde: dies wird um so mehr einleuchten, da hiebei eine bestimmte Zeit des Knabenalters, die nicht schon versäumt sein darf, da überdies eine genau abgemessene Behandlung und Führung dieses Unterrichts nach allen pädagogischen Hauptbegriffen zugleich unnachlässlich vorausgesetzt wird. Man klage also immerhin, wenn man will, über die Schwierig-

keiten der Ausführung. Hrn. Dissen's Schrift wird dieselben aufdecken, indem sie ihnen abzuhelfen sucht. Man betrachte immerhin das Verhältniss zwischen dem kleinen Anfange, und dem weiten Fortgange, den die Aufgabe fordert. Allerdings wird eine Menge von Hülfsschriften nöthig sein, um durch das ganze Alterthum den Weg zu weisen. Jedoch alle diese Hülfsschriften, worauf werden sie sich gründen? Auf der einen Seite auf den philologischen und historischen Kenntnissen; diese aber sind im Besitz unsrer Philologen und Historiker, und was darin noch der ferneren Läuterung bedarf, wird dem Pädagogen noch lange keinen wesentlichen Mangel fühlbar machen. Auf der andern Seite auf den pädagogischen Hauptbegriffen. Diese, wenn sie einmal richtig bestimmt sind, müssen sich durch die sämmtlichen Hülfsschriften hindurch gleich bleiben; — diejenigen, welche *hier* dafür angenommen sind, liegen in meiner allgemeinen Pädagogik theils zur öffentlichen Kritik bereit, von der ich in der That wünsche, sie möchte einmal einen Anfang gewinnen; theils sind sie meiner eignen fernern Nachforschung unterworfen; theils erwarten sie Bestätigung und Berichtigung von denjenigen Erziehern, die nach denselben ihr Werk zu treiben angefangen haben.

Auf meine Pädagogik mich zu berufen, war hier unvermeidlich; nicht bloss weil alles bisher Gesagte dort seine Haltung sucht, sondern besonders darum, weil Hr. Dissen an einen Erzieher schrieb, bei dem er die vertraute Kenntniss jener Hauptbegriffe, so wie sie von mir bestimmt sind, voraussetzen konnte. Dem Leser werden einige Nachweisungen behülflich sein können, die ich beigefügt habe.

Die Nachricht, lieber Freund, dass Ihr pädagogisches Geschäft glücklich begonnen ist, dass Sie die Umgebungen Ihrem Zwecke günstig finden, hat mich mit Freude erfüllt. Da ich hörte, dass Sie nun vor allem auch an den Homer gehen wollen, war ich bald entschlossen, Ihnen zu schreiben; ob Sie vielleicht von meinen Erfahrungen einiges hie und da würden brauchen können. Hier zunächst nur das allgemeinere. Ehe die Kleinen den Homer lesen können, sind Vorübungen nöthig, grammatische und historische. Um von den ersten anzufangen, gesetzt Ihre Knaben hätten noch keine fremde Sprache, auch die lateinische nicht, gelernt, dann würden Sie vor allen Dingen die grammatischen Begriffe ihnen erklären müssen, d. h. die Redetheile, und was sich in den beugsamen Redetheilen wieder complicirt findet. Es ist bekannt, dass jede einzelne Form der Declination und Conjugation eine Complexion verschiedner Begriffe ist, wie z. B. in ἔτυπτον die Begriffe von *activum, indicativus*, *imperfectum,* erste Person, *singularis* vereinigt sind.* Dies muss zunächst den Kleinen fühlbar werden. Wie das am besten zu machen sei? Sie schreiben eben so viele Reihen dieser Begriffe über einander, als Arten sind, die kürzesten oben, also in eine Reihe *activum* und *passivum* etwa (denn da das Medium wenig eigenthümliche Formen hat, so kann es hier füglich wegbleiben), dann *sing.* und *plural.* in eine zweite Reihe, erste, zweite und dritte Person in eine dritte u. s. w. und lassen alsdann diese Reihen variiren. Jede Variation ergiebt eine bestimmte Zusammensetzung der Begriffe, worauf Sie hernach deutsche Wortformen anwenden. Auch mögen Sie rückwärts die Kinder aus gegebenen Formen analytisch die complicirten Begriffe herausfinden lassen. Dasselbe geschieht mit der Declination. Jetzt kämen Sie, nach vielfacher Uebung darin, zu dem griechischen Paradigma selbst. Hier empfehle ich Ihnen vor allem das Studium der Tabellen von Thiersch, welche hier beifolgen. Sie werden das Paradigma hier zerlegt sehen in seine einfachsten Bestandtheile, indem an dem Stamm, als dem, was das

---

* Vgl. meine *Allgemeine Pädagogik* S. 248 [oben S. 440] und meine *Hauptpunkte der Metaphysik* S. 108 [*W.* I. S. 469]; dort nämlich findet sich in den angefügten Hauptpunkten der Logik die allgemeine, zum Theil combinatorische Theorie, wovon hier die Anwendung auf Grammatik gemacht wird. H.

Gleiche ist in den verschiedenen Zusammensetzungen, einzeln die Kennzeichen der *temporum*, *modorum* und Personen angefügt worden sind. So wäre in τύψαιμεν der Stamm τυπ, zu dem hernach das Kennzeichen des Aorists σα, des Optativs ι, also zusammen σαι, der ersten Person *plur. act.* μεν hinzukäme. Haben zuvor Ihre Knaben jede Form der Art auffassen gelernt als eine bestimmte Complexion von Begriffen, so werden sie jetzt auch den Begriffen entsprechende Kennzeichen in der Sprache erwarten. Diese werden ihnen gezeigt, die Form wird vor ihren Augen construirt. Es muss jedem Unbefangenen die Richtigkeit eines solchen Verfahrens einleuchten, und es steht zu hoffen, dass die Tabellen von Herrn Thiersch in der Folge die alte Methode ganz verdrängen werden. — Uebrigens werden Sie nun auch mit der Synthesis hier Analysis verbinden und aufgegebene Formen in ihre Bestandtheile zerlegen lassen. Das letzte ist es eigentlich, welches beim Lesen die vorliegende Form erkennen lehrt. Auf diese Art nun werden die Paradigmen der Declination, dann der Conjugation, d. h. τύπτω und des Verb. in μι zu wiederholten Malen gezeigt und *gemustert* (die *verba pura* folgen dem τύπτω und die in ihnen üblichen Contractionen werden besser beim Lesen späterhin eingeübt), und dann erst nach Verlauf einiger Wochen auswendig gelernt. Aber dieses Lernen wird nun nicht den Geist drücken, wie sonst, und es ist nun nicht eine todte unbehülfliche Masse im Gedächtniss, die selten ganz behalten wird und nur in eingeprägter Reihenfolge sich abfragen lässt, sondern eine lebendige Welt von Formen, deren jede für sich beweglich unmittelbar kann hervorgerufen werden ins Bewusstsein. Die irregulären Paradigmen werden Sie schicklicher allmählich während des Lesens vornehmen. Auch hier wird eins nach dem andern erst gemustert, dann auswendig gelernt. Aber die *pronomina* lassen Sie ohne weiteres auswendig lernen; denn jeder *casus* ist hier nicht selten ein ganz anderes Wort. —

Ein zweites Geschäft, lieber Freund, wird sein, den Kleinen zu erklären, was ein Satz sei, und sie aufmerksam zu machen auf die Art, wie Begriffe verknüpft werden. Sie werden also reden von Subject, Prädicat und *copula*, versteht sich in populären Ausdrücken, und wie diese drei schon in jeder Form der eigentlichen Conjugation (wozu Infinitiv und Particip nicht gehört) liegen; alsdann schreiten Sie fort aus dem einfachsten Satze zu den nächsten möglichen Erweiterungen desselben, welche da geschehen durch Apposition, die ans Subject sich fügt und bisweilen auch an das Prädicat, ferner durch die eigentlich so genannten *casus*, welche ebenfalls mit Subject oder Prädicat in Verbindung treten und die Beziehung für jene angeben. Aber das Subject muss stets im Nominativ, d. h. in gar keinem *casus* stehen, da es das erste ist im Satze und absolut gesetzt wird für eine bestimmte zu vollziehende Verknüpfung; sollte es selber wieder in Beziehung stehen zu andern Subjecten, so könnte das nur in der Wortform der andern gegeben werden. Nach diesem würden Sie zur Verbindung mehrerer Sätze übergehen, durch Nebensetzung oder einfache Verknüpfung, durch Entgegen-

setzung, durch Vor- und Nachsetzung u. dgl. mehr. Diese Vorübungen erleichtern das nachmalige Lesen ungemein, und was die Hauptsache ist, das anfangs so lästige grammatische Construiren findet einen Anknüpfungspunkt im Gemüth. Es ist freilich noch kein Syntax vorhanden, auch im Lateinischen nicht, der es versuchte, von den einfachsten Elementen aus, Sätze fortzubilden, und dann weiter Sätze mit Sätzen zu verknüpfen und so fort; indessen geübt im Denken, wie Sie sind, werden Sie sich bald das Nöthigste schaffen.

So weit das Grammatische; wir kommen zu dem Historischen. — Zeichnen Sie den Kleinen nur ganz roh mit Kreide auf den Tisch die drei grossen Theile der Erde und etwa das ägäische Meer, dann, wie Troja, Ithaca und Sparta gegen einander liegen und alles das wieder mit Deutschland zusammenhängt. Denn wollten Sie Alles verzeichnen, wie Voss in seinen Karten, so würden Ihre Knaben weiser sein als Homer selbst; denn das meiste schwebt und schwankt, und die Seefahrten des Odysseus würden nicht mehr hinausschweifen in dunkle Weiten zu Riesen und Ungeheuern, mit einem Worte, Sie wären nicht in der Ansicht, welche der Sänger hatte. Wollen Sie aber durchaus Karten zeigen, nun so wird es noch immer Zeit sein, wenn Odysseus in Ithaca gelandet ist.* Aber mehr wäre dafür zu sagen von dem Volke und seiner Geschichte. Ich würde also erzählen von Griechenlands Anbau und Bevölkerung und den Hauptstämmen, wie dann allmählich Städte entstanden seien, d. h., nach Thucydides, ausgedehntere *συνοικίαι*, dennoch aber auch jetzt noch, als nach dem ersten Schritt aus der Wildheit, Räubereien herrschten und Gewaltthätigkeit jeder Art, wovon selbst in der Odyssee noch Spuren sind. „Ganz Griechenland“, sagt Thucydides, „trug in frühern Zeiten Waffen“. Nun entstand das Zeitalter jener kühnen Kämpfer, welche ihr Leben damit hinbrachten, diesem Unwesen zu steuern; Hercules und Theseus sind hier an ihrem Orte. Viele ihrer Thaten trafen die Beunruhiger friedlicher Wanderungen; es verbreiteten sich die Sagen von Busiris, Diomedes, Lityerses und andern gezüchtigten Mördern ihrer Gäste, und Griechenland erkannte die Heiligkeit des Gastrechts. Mythologien helfen hier aus; Beiträge zu dem, wovon eben die Rede ist, finden Sie unter andern in Böttiger's Vasengemälden. Aber in den Städten hatten sich Regierungen eingerichtet, gegründet durch die Anführer in den Wanderungen und Kriegen, weswegen die ursprünglichen Verfassungen alle monarchisch waren. Die Kriege selbst dauerten durch auswärtigen Ueberfall oder durch Streitigkeiten der

* d. h. wann der Dichter die Wunderwelt verlässt und mehr in der wirklichen heimisch wird; und wann der Lehrer anfängt, mehr und mehr auf die häufigen Fragen der Knaben: wie viel doch wahr sein möge an der Sache? sich einzulassen, folglich die historische Seite des Ganzen mehr hervorzuwenden. Uebrigens erinnert die Vorschrift: die Karte nur ganz unbestimmt mit Kreide auf den Tisch zu zeichnen, sehr passend an die frühe Kinderzeit, der diese Lectüre gehört; die Knaben sollen nämlich nicht etwa schon die Karte von Griechenland aus der neuern Geographie kennen. H.



Häupter [fort]. Ich erinnere Sie hier an den Kampf der Sieben vor Theben. Hier sind die Thaten des Tydeus [zu erzählen ?]. Durch Räubereien und Kriege ging Sklaverei hervor; denn, was Sie aus Homer deutlich sehen können, bei Eroberungen der Städte, bei Ueberfällen werden Weiber und Kinder zu Gefangenen gemacht, die Männer meist getödtet. Daher wohl auch die grössere Zahl weiblicher Sklaven in den frühern Zeiten, wie im Homer. Da Sklaven Eigenthum sind, so entstand Handel mit ihnen. Beim Lesen der Odyssee selbst, lieber Freund, würden Sie dann dieses weiter fortführen müssen, Sie würden aufmerksam machen auf die Geschäfte und Behandlung der Sklaven, und was damit zusammenhängt. Die Behandlung derselben ist zwar nicht hart, weil noch kein so grosser Abstand herrscht unter den Menschen, und viele von Kindheit an aufwuchsen in der Familie; Bürgerstolz erst nannte den Sklaven *ἀνδράποδον*. Dagegen wird aber den Knaben auch nicht die unumschränkte Macht entgehen, welche die Herrn über Leben und Tod derselben haben, und dass der alte Sänger selbst sagt, wem der Tag der Sklaverei naht, der hat die Hälfte seiner Tugend verloren. Die Geschichte wird vorläufig endigen mit den grossen Unternehmungen der Nation, dem Argonautenzuge und dem trojanischen Kriege, welchen Sie bis zur Vernichtung Trojas erzählen. Als Zweck desselben müssen Sie wohl ausser der Zurückführung der Helena auch die Bestrafung des am Gastrecht geübten Frevels angeben. Hier bietet Ihnen nun die Ilias reichen Stoff, welche jedoch auch aus fünf *γενεαῖς* vor diesem Kriege Kunde giebt. Aber hinein in diese Darstellungen werden Sie auch solche Betrachtungen flechten, welche Fabel und Wahrheit scheiden. Die Kleinen müssen eingeführt werden in die Götterwelt, aber diese Götter sammt ihrem Olymp sollen nicht im Gewande der Wahrheit täuschen und so die Religion stören.*

Endlich mit allen dem ist es noch nicht genug, wenn die Knaben nicht zugleich vorläufig bekannt gemacht werden mit der Art, wie man sich im Alterthum ausdrückt, nämlich einfach und wahr, ohne Umschweif und gesuchte Höflichkeit. Es liesse sich da vielleicht einiges aus der Ilias auswählen und vorlesen.** Sie werden die Sache besonders

---

* Es ist nämlich eine der ersten und wesentlichsten Voraussetzungen dieses ganzen Planes, dass die ersten Regungen religiöser Gefühle, die einfachsten Begriffe von Gott, als dem Vater der Menschen, schon um ein paar Jahre früher bei dem Kinde mit Sorgfalt und Erfolg seien hervorgerufen worden; dass man sie auch fortdauernd pflege; dass man die Einbildungen der Kinder, welche zuweilen die Fabel hier einzumischen im Begriff sind, ohne Schonung mit der Bemerkung störe, es sei *nur* Fabel. Es ist überdies eine der Absichten dieses Planes, die Religion der Alten als das zu zeigen, was sie ist, nämlich als die Schattenseite des Alterthums. Dazu leistet späterhin Platon treffliche Hülfe. Man kann hier die Abhandlung vergleichen, welche der zweiten Ausgabe meines *ABC der Anschauung* angehängt ist [oben S. 292]. H.

** Hiermit sei man jedoch nicht freigebig. Die Ilias enthält viel Rohes, was die kindliche Einbildungskraft nicht berühren darf; namentlich in der

nöthig finden, wenn Ihre Knaben früh an Formen und Ceremoniell gewöhnt wurden, über welchem kaum etwas schlimmeres den Kleinen gelehrt werden kann. Ich weiss, dass Knaben gar sehr die Art tadelten, wie Telemach zu seiner Mutter spricht, und es ihm immer nicht vergessen konnten; andere wollten in den Anreden lieber Sie als Du gebraucht wissen. Verzeihen Sie, lieber Freund, dass ich hier umständlicher war, als Sie es für nöthig achten dürften; aber ich weiss es aus Erfahrung, dass man in solchen Fällen an vieles nicht denkt, was doch nöthig ist. Es kommt überhaupt bei diesem ganzen Geschäft für den Lehrer auf *Zerlegung des Lebens* an;* uns allen aber hat sich das Leben nicht ursprünglich so construirt, als es hier geschehen soll. Uebrigens werden diese sämmtlichen Vorübungen, welche natürlich gleichzeitig** getrieben werden müssen, ungefähr 3—4 Wochen Zeit einnehmen; es ist auch gut, dass man bei diesen Dingen nicht zu rasch sei.

Jetzt, wenn Sie wollen, kämen wir zur Odyssee selbst. Das erste wird sein: Sie übersetzen vor, und zwar so, dass Sie die Wörter zugleich ordnen nach der Construction. Dann erklären Sie alles, was den Sinn verdunkelt. Aber die Erklärung muss bestimmt sprechen und sorgfältig von dem Einfachern fortschreiten zu dem Zusammengesetztern; dann werden die Kinder, wo möglich, gleich verstehn; ein Hauptpunkt, wie Sie wissen, bei allem Unterricht. Es wäre auch gut, wenn Sie die Kinder am Ende das Stück noch übersetzen liessen; sie wollen es gewöhnlich selbst und nehmen sich dann der Sache mehr an. Dieses Vorübersetzen und Nachübersetzen dauert fort, bis die Kleinen stark genug sind, gleich selbst zu übersetzen, also, wenn Sie wollen, etwa das erste Buch hindurch. Am Ende der Stunde, oder wenn eine ganze Stelle geendigt ist, wo Sie die bisherige Gemüthsstimmung abbrechen können, ist es nöthig, die einzelnen Wortformen, nicht aber gleich alle, analysiren zu lassen; ein von dem vorigen ganz verschiedenes Geschäft. Hier kommt es nun auf Consequenz an, d. h. also, Sie lassen, wie oben gezeigt, die Zeichen der Begriffe vom Stamm abscheiden und so durch

---

Götterwelt. Träte diese nicht in der Odyssee so sehr zurück, so müsste um dieses einzigen Umstandes willen der Plan aufgegeben werden. Die Ilias noch nach der Odyssee zu lesen, wozu sich wohl eine Versuchung spüren lässt, weil nun dem Knaben und dem Lehrer der Homer leicht geworden ist: dies kann im Allgemeinen aus pädagogischen Gründen auf keine Weise gerechtfertigt werden. Man soll nicht in der homerischen Welt stecken bleiben, sondern fortschreiten; man soll auch nicht zu lange säumen, das Lateinische anzufangen, welches unter dem Griechischen nicht leiden darf, sondern, wenn man Alles recht macht, dadurch begünstigt wird. H.

* Dass der Ausdruck *Zerlegung* hier ein Kunstausdruck ist, bedarf wohl kaum einer Bemerkung. Man sehe überhaupt über den analytischen Unterricht meine *Allgemeine Pädagogik,* hier besonders S. 199 und 233 u. f. [oben S. 418 und 433]. H.

** Gleichzeitig nämlich die historischen mit den grammatischen. Denn es werden hier Kinder von 8 oder 9 Jahren vorausgesetzt; mit diesen darf man nicht ganze Stunden lang Grammatik treiben, wie trefflich man sie auch zu lehren verstehe. H.



Analyse die vorliegende Form erkennen; Sie können auch die entgegengesetzte Methode der Synthesis damit vereinigen, und aufgegebene Formen aus der Declination und Conjugation construiren lassen. Die Kinder gewinnen so bald eine grosse Fertigkeit; nur will jedes dieser Geschäfte als ein verschiedenes behandelt sein; das bringt Sauberkeit und Klarheit in den Unterricht. Hierher gehört auch das Vocabeln-Lernen. Vielleicht möchten Sie hier auch der mir von Hrn. Prof. Herbart angerathenen Methode folgen, welche erst die Stammwörter, etwa eines Buchs der Odyssee, aufsucht und diese auswendig lernen lässt;* es liegt auch hier der psychologische Gedanke zum Grunde, dass man suchen müsse jedem etwas voranzuschicken, woran es sich anknüpfen lasse. Denn nun werden die abgeleiteten Wörter viel besser gemerkt werden. Ueberhaupt ist dieser Punkt nicht der schwierigste, und Ihre Kleinen werden gewiss bald seitenlang unvorbereitet übersetzen, wenn Sie einzelne unbekannte Wörter ihnen vorsagen wollen. Unvorbereitet übersetzen sie immer, und des anfangenden Knaben Lexicon und Grammatik ist der Lehrer. Ueberhaupt, Lieber, erst allmählich werden Sie Ihre Knaben gewöhnen, für sich allein zu arbeiten; wer es gleich verlangt, macht sie verdrossen, und raubt ihnen Zeit zu andern Dingen.** Es ist [die] gewöhnliche Meinung, dass man Vocabeln nicht vorsagen dürfe, dass Präparation nothwendig sei; allerdings wird Niemand das Selbstsuchen verdammen; aber nur denen kann es nützen, die es verstehen. Sie wissen, dass die Psychologie nur im Allgemeinen öfteres Wiederholen als das beste Mittel, Dinge einzuprägen, empfiehlt, ohne zu verbieten, dass dies von dem Lehrer geschehe, und Sie sind zu sanft, um gleich das schuldlose Vergessen der Kleinen zu strafen.*** Aber es ist Zeit, dass wir eilen. Sie sind überzeugt mit mir, lieber Freund, dass Bildung durch classische Menschheit der grösste Gewinn ist, den Ihre Knaben aus den Alten

---

* Besonders gleich zu Anfange die Partikeln und Pronomina; weil sie vorzugsweise das Auffinden der Construction erleichtern. H.

** Hoffentlich braucht man keinem Erzieher zu sagen, dass unter diesen andern Dingen unter andern auch die Spiele und die gymnastischen Uebungen verstanden werden. Ueberhaupt wolle sich doch Niemand dem Eindruck überlassen, den die Anmuthung, so früh Griechisch zu lernen, vielleicht hervorbringen könnte: diesem nämlich, dass es dabei auf eine sehr gelehrte Erziehung und auf vieles Stubensitzen abgesehen sei, welches etwa den körperschwachen Kindern bequem und einigen künftigen Gelehrten nützlich werden möchte. Nichts weniger! Zwar *was* die Kinder lernen, soll sehr gewählt sein, und sehr ernsthaft getrieben werden: aber ein Drittheil und oft die Hälfte des Tages sollen die Knaben womöglich in freier Luft zubringen, wenigstens auf den Beinen sein, besonders wenn irgend des körperlichen Gedeihens wegen Zweifel stattfinden. H.

*** Es ist eine sehr wichtige Rücksicht bei der Erziehung, die gute Laune der Kinder zu schonen. An Vocabeln und Grammatik haftet in dieser Hinsicht so manche Versündigung gegen die Jugend, — gleichwohl ist Beides beim Sprachunterricht so unentbehrlich, dass der Lehrer das einfache Mittel, mit aller Geduld recht oft das Nämliche vorzusagen, gewiss nicht verschmähen darf. Besonders im Anfange; späterhin ist einige Strenge im Abfragen der Vocabeln wohl angebracht. H.

ziehn können und sollen, dass Theilnahme an dem Menschlichen, als solchem, gefordert wird; es kommt uns nur auf Methode an. Wollen wir auch hier mehrerlei unterscheiden. Zuerst wenn die Kleinen sich versetzen sollen in die Gemüthszustände der homerischen Personen, müssen sie in der äussern Welt derselben nicht fremd sein; denn nach dem Innern bildet sich der Mensch das Aeussere, und es kann ohne dies jenes nicht gehörig verstanden werden. Also, Ihre Kleinen müssen wissen von dem ganzen äussern Leben, seinen Formen und Bedürfnissen, von Rüstung und Spiess und Bogen, von Webstuhl und Spindel, von der Kleidung, von Speise und Trank und deren Zubereitung, von den Schiffen, von den Opfergebräuchen, vom Local der Wohnung u. s. w. (ich nenne Ihnen hier nur, was mir eben davon einfällt); aber man muss in diesen Dingen wahrlich fest sein, denn die Knaben ruhn nicht, bis sie in Ithaca förmlich zu Hause sind. Ich empfehle Ihnen eigens in dieser Rücksicht den Homer durchzugehen; auch werden Sie dabei ausser den Commentatoren des Homer mehreres andre benutzen können: wie z. B. *Feithii Antiquitates homericas* und im Einzelnen Schneider's Abhandlung vom Weben in dem *index* zu den *scriptoribus rei rusticae*, Scheffer *de re navali apud veteres*, Böttiger's Vasengemälde. Ich nenne Ihnen auch hier nur, was mir eben vorschwebt. Dazu nehmen Sie alsdann Abbildungen, als die von Flaxman oder Tischbein oder auch Gemmen; zeigen Sie Helm und Panzer, z. B. in Böttiger's Vasengemälden, und die *κιθάρα* und dergleichen mehr. Sie werden mich übrigens recht verstehn und diese Dinge nicht eben dem Lesen vorausschicken, sondern bei demselben einflechten. Wenn etwas der Art im Homer erwähnt oder vorausgesetzt wird, und ein Gespräch darüber entsteht zwischen Ihnen und den Kleinen, dann erst ist es Zeit, tiefer hinein zu gehn und auch die Abbildungen den Verlangenden zu zeigen. Es gehört dies alles dem *darstellenden* Unterricht an, Sie wissen, was er kann und auch was er nicht kann.*

Aber die Hauptsache, der Gipfel von Allem, ohne welches das Uebrige hier keinen Werth hätte, ist nun zweitens die Bildung der *Theilnahme* an den Menschen, den Einzelnen und den Verbundenen. Reden wir zuerst von diesem, dem Interesse für die Einzelnen. Hier kommt es nun auf die Hauptpersonen der Odyssee an, also Telemach, Odysseus, Penelope, Laertes, Eurykleia, die beiden Anführer der Freier, Menelaos, Nestor, Antinoos, Nausikaa u. s. w. Sie werden vor Allem nach dem Charakter eines jeden forschen und überlegen müssen, wie er den Knaben erscheinen solle und müsse. Es ist nöthig, dass Sie sich hierin nachmals consequent bleiben. Wenn Sie erlauben, so füg' ich einiges Speciellere hinzu über dieses und jenes, wie es mir eben vorschwebt. Da der eigentlichen Odysseia der Gesang von Telemachos voran geht, so wird das Hauptinteresse anfangs auf diesen fallen.

---

* *Allgemeine Pädagogik* S. 195 u. f. [oben S. 416]. Vgl. S. 148 u. f. [oben S. 398]. H.

Bisher ein unbedeutender Jüngling, erwacht er jetzt, aufgefordert von Athene, zum Manne. Laut verlangt er nun den Besitz seines Erbes, constituirt sich selbst vor seiner Mutter als Herrn des Hauses, unternimmt, um die Sache zu endigen, die Reise nach dem festen Lande. Hierdurch entsteht ihm der Krieg gegen die Freier. Aber dieser mächtig sich erhebende Muth verdrängt nicht die jugendliche Furchtsamkeit, wenn er vor Erfahrenen steht, und in der Tiefe seines Innern ist Scheu vor dem Rechten und vollherzige Liebe zu Penelope. Dies scheinen die Hauptpunkte zu sein, auf die sich das Totalgefühl gegen Telemach reduciren würde. Weil er so ganz ist, wie ein herrlicher Knabe sein würde, wäre er auf einmal erwachsen, so übt er über die Kleinen viel Gewalt aus; sie hängen mit Innigkeit an dem griechischen Jünglinge. — Aber voll trauernder Sehnsucht nach Odysseus tritt gleich anfangs Penelope auf; ihre Weiblichkeit kann den Gesang von Troja nicht ertragen, und härmt sich ab in unversiegbaren Thränen. Dennoch ist diese Trauer gepaart mit Kraft; grosser häuslicher Fleiss und Sorgfalt für die Untergebenen sind Tugenden der Penelope, und in der Treue findet sie Muth gegen den Ungestüm der Freier. Endlich, dass das Bild sich schliesse, erscheint sie auch als zärtliche Mutter, mit unendlicher Liebe für den einzigen Sohn, dessen Tod sie nicht überleben würde. Kindern ist es im allgemeinen nicht schwer, mit den Gefühlen der Mutter zu sympathisiren, an die sie von Jugend auf gefesselt sind. Daher werden Ihre Knaben, wenn sie nicht früh dem weiblichen Einflusse entzogen wurden. mit einiger Nachhülfe verstehn die Liebe der Penelope zu dem Sohne sammt den einzelnen Aeusserungen derselben, die wir hier übergehen. Die zweite Hauptseite, das Verhältniss der Penelope zu Odysseus, wie es den Kindern näher zu bringen sei, werden wir, glaub' ich, lernen, wenn wir Andromache und Hector vergleichen. Was spricht sich in allen Reden der Andromache aus? Ahnung künftiger Hülflosigkeit und eines gänzlichen Mangels an Schutz ohne den Hector, den sie Vater nennt und Mutter und Bruder. Ohne den Mann war das Weib der Verachtung Preis gegeben oder fremder Willkür, wie auch das gewaltthätige Zutrinken der Freier zeigt, von deren Ungestüm es nur eine Rettung gab, die Rückkehr des wunderbaren, einzigen Odysseus, in dessen Ruhme Penelope blühte, wie sie selber spricht. Damit würd' ich anfangen; den Knaben beschreiben den Zustand der Dinge (vergleichen Sie auch: Lenz, *Geschichte der Weiber im heroischen Zeitalter*), zeigen die Lage der Penelope, was erwähnt wird von den frühern glücklichen Zeiten, und was sie von der Zukunft zu erwarten hatte; ich würde dann gegenüber stellen einzelne hervorragende Züge des Odysseus, der übrigens anfangs immer nur wie ein fernes Gestirn erscheint. So würden wir die Kinder leicht so weit hineinführen, als es gut ist. Zarte Seelen werden schon in das, was wir geben, viel hineinlegen; robuste Naturen freilich weniger, wenn nicht auch ausserdem die Erziehung arbeitet, das Zarte und Sanfte in ihre Brust zu senken. Endlich übersehen Sie, mein Lieber, bei dem allen den Umstand nicht, dass Penelope voll Kraft

erscheint; alles wäre umsonst, wenn sie weniger der Idee der Vollkommenheit entspräche. Von den Freiern sag' ich Ihnen nichts; aber es ist willkommen, dass Sie sich gleich anfangs bestimmter durch die beiden Anführer Antinoos und Eurymachos fixiren lassen. Beide sind schlecht; aber der erste ist heftig und wild, der andere heimtückisch und gleisnerisch. Ueberhaupt, lieber Freund, bestimmte Gestalt hat hier alles, wo Sie auch den Blick hinwenden, was für unsern Zweck sehr nöthig ist. Aber wo fände sich das auch mehr, als bei diesem plastischen Volke? Nehmen Sie nur einmal gleich wieder die Eurykleia, das vollkommene Bild einer alten Wärterin, wie sie der Knabe kennt, oder den treuherzigen Eumaios, der alle Eigenschaften eines guten Dieners hat, und bei dem damals geringen Unterschiede der Cultur unter den Menschen selbst in dieser Hinsicht offenbar sich von seiner Herrschaft unterscheidet; oder Nestor, den erfahrenen Greis, der uns erzählt von den Tagen der Vorzeit und von seinen früheren Thaten, der das Unrecht hasst und die Götter ehrt, und dem man mit Ehrfurcht begegnen muss. Beiläufig erinnere ich Sie, dass es nöthig sein wird, den Nestor aus der Ilias zu suppliren. — Aber die Hauptperson ist Odysseus, der in steigender Deutlichkeit vor uns auftritt. Mit Bewunderung der Kraft sehn wir ihn kämpfen mit dem Meere, dann umherirren zu Wilden und Seeungeheuern, hinabsteigen in die Unterwelt, und endlich nach der Rückkehr in Ithaca die Bezwingung der Freier vollenden. Aber diese Kraft ist nicht roh, sondern durchweg von Klugheit beherrscht; und hineingewebt in das alles ist Gastlichkeit gegen Fremde und die gewaltige Liebe zu Vaterland und Weib und Kind. Da haben Sie das Bild eines Mannes, wie Sie es für Ihre Knaben nur wünschen mögen. Ihrer Sorge sei das Weitere empfohlen. Auch Kinder haben ihre Heldenperiode, wo sie sich im Zweikampf üben, Krieg spielen, Batterien erobern und mit grossem Interesse von den Thaten kühner Abenteurer hören. In dieser Hinsicht wird es ihnen also nicht schwer fallen, durch alle Gefahren ihrem Helden zu folgen. Aber die listige Klugheit des Odysseus, die hier noch nicht boshafte Verschmitztheit ist, werden Sie darstellen im Geiste jener Zeit, wo blosse Kraft nicht ausreichte, wo im Kriege eben so sehr Hinterhalt galt als offner Angriff; dann aber auch werden Sie bemerken, dass Odysseus immer einer Ueberlegenheit sich gegenüber fand, die nur durch dies konnte bezwungen werden. Ist dann noch ein Vorwurf in der Sache, so wird er neben dem Odysseus die ganze damalige Zeit treffen, und der Knabe wird sich hier, wie bei den Erzählungen gewaltsamer Räubereien und vielem andern besinnen müssen, dass er sich erheben solle zu nachmaligen Jahrhunderten. Vielleicht halte ich Sie zu lange auf bei Dingen, die Sie in der Mitte des ganzen Geschäfts selbst besser anordnen werden. Dahin gehört auch, was über die Sittlichkeit und Religion der homerischen Personen zu sagen wäre. Noch eins bitt' ich Sie nicht zu übersehen. Da neben der Bildung der Theilnahme auch die Bildung des Geschmacks fortgeht, so werden die Kinder auch urtheilen über diese Personen. Aber nicht alles soll kritisirt

werden; das Urtheilen, da es der Besinnung angehört, und nicht der Vertiefung,* stört die Innigkeit des Gefühls; und man findet es auch, dass die Kinder desto seltener, z. B. über Telemachos urtheilen, je mehr sie an ihm hängen. Dagegen möge auf die Freier die ganze Schärfe der Kritik fallen, und dann auf die Götter, welches letzte auch zur Bewahrung der Religion dienlich ist. Bekanntlich erscheinen die Götter meist so schon roher als die Menschen, wohin auch ihr dauernder Zorn gehört. Hier lässt sich aus der Ilias suppliren, was nöthig scheint. Aber die Kritik, welche Poseidon trifft, wird nicht ebenso die Athene treffen, auf welche die Kinder viel halten. Dafür wird man sie sammt ihrer List, womit sie so sehr sich rühmt, an dem höhern Maassstabe messen. Sie wenden gewiss nicht ein, lieber Freund, dass dadurch den Knaben die poetische Götterwelt nachmals verleidet werde; denn Sie wissen, dass dies auf ganz andern Voraussetzungen beruht. Die Götter sollen nicht mehr sein wollen, als sie sind, nämlich plastisch vollendete Gestalten ohne innere Tiefe und Höhe; wir bewundern alle die Schönheit, ohne die Idee der Gottheit zu finden, welche verschwinden musste, da man nur gestalten wollte. Wahre Religion ist subjectiv und erhält ihr Leben aus dieser Tiefe; reines Heraustreten derselben in das Objective erzeugte nothwendig den hellenischen Olymp. — Noch ein anderer Umstand ist dieser. Was vorher von Bildung der Theilnahme gesagt wurde, fiel dem sympathetischen Unterricht anheim, welcher, da er aus dem Allgemeinen herabsteigt in das Besondere, vor Allem die Hauptelemente eines jeden Charakters bei dem Lehrer rein geschieden voraussetzt, und das Ganze so angeordnet verlangt, dass in dem Totalgefühl des Knaben gegen eine Person die Beziehungen wieder anzutreffen sein müssen. Das kann nun bei Kindern bisweilen zu sehr in einander schwinden, so dass keine deutlichen Bilder im Gemüth sind von den Hauptseiten der Charaktere. Da, glaub' ich, ist Analyse nöthig. Sie müssen dann im Gespräch eine oder die andere Person vornehmen und mit der Ihnen eignen Leichtigkeit und Behutsamkeit jene Hauptseiten wieder hervorziehen und von neuem das Gemüth in das Einzelne vertiefen und die Vertiefungen associiren; fänden Sie gar Missgriffe der Art, welche dem einen beilegt, was ihm widerstreitet und nur dem andern zukommt, so müssten Sie suchen, den Kleinen zur Besinnung aufsteigen zu lassen, welche die Begrenzung der Person ergeben würde.**

Wir kommen nun zu dem letzten Hauptpunkte, lieber Freund, zur Bildung der Theilnahme für Gesellschaft. Das erste ist auch hier wieder, wir sehen uns nach den Elementen des Staats um, wenn wir anders das Staat nennen wollen, was sich hier vorfindet. Das Bild der Familie

---

* Wenigstens nicht der Vertiefung in ein völlig Einzelnes, die hingegen dem sympathetischen Gefühl zukommt. Vgl. meine *Allgemeine Pädagogik* S. 119 [oben S. 383] und meine *Allgemeine praktische Philosophie* S. 39 [*Werke* VIII. S. 18] und an mehrern Orten. H.

** Hier eind einige Ausdrücke bloss als Kunstworte gebraucht. S. *Allgemeine Pädagogik* S. 119. 124 [oben S. 383 und 385]. H.

scheint übergetragen auf die Gesellschaft, wie es etwa die Kleinen auch machen würden. Der König ist Richter im Frieden und Anführer im Kriege, wie dem Hausvater die Polizei des Hauses zukommt und dessen Beschützung und das Priesteramt; aber vieles ist auch wieder nicht gleich. Denn einmal ist der König nicht Herr und gilt überhaupt nur so viel, als er Kraft hat zu gelten. Ihm sitzen zur Seite durch Herkommen die Rathgeber (γέροντες) in den Entscheidungen der Streitigkeiten, die ohne Gesetzesnorm geschlichtet werden. Vollends im Criminellen herrscht Selbstrache, welcher der Mörder durch Flucht oder Sühnung entgehen kann. Endlich auch die Privatwillen sind lose verbunden mit dem König; denn das einzige Band, welches hier in Betracht kommt, ist durch die Versammlungen. Ich denke, das ist alles etwa so, wie die Knaben ihren Staat einrichten würden. Denn sie wählen auch Anführer, halten Versammlungen und berathen sich, aber wie in Ithaca, ohne Abwägen der Stimmen; wer seinen Vorschlag gut vorzustellen weiss, dem folgt die Schaar ohne weiteres. Sie würden auch wohl eine Entscheidung bestellen beim Streit, aber etwa so wie es hergeht in der Beschreibung auf dem Schilde des Achill. Sonach würde dies unmittelbar anknüpfen an die Kinderwelt, und Sie hätten nur dafür zu sorgen, dass die Kinder auf das Mangelhafte der Sache aufmerksam würden, dass sie deutlich fühlten, es müsse noch anders werden, wodurch eben ihr Interesse über Homer hinauswachsen müsste. Dieser Punkt ist für den Herodot von grosser Wichtigkeit. Aber mit der Verfassung von Ithaca werden sie auch andere vergleichen. Bei den Phäaken, wo auch die Königin wegen Klugheit in den Entscheidungen gepriesen war, scheint das Ganze schon noch loser zu sein; überhaupt ist hier alles mehr poetisch gehoben und weniger die Wirklichkeit darstellend. Wilde und Menschenfresser sind die Lästrygonen ohne Ackerbau, wie es scheint, aber doch nicht ohne König und Versammlung; bei den Cyclopen, die auch Wilde sind und das Hirtenleben treiben, ist fast alles aufgelöst; denn hier, heisst es, sind nicht Versammlungen, nicht Gesetze; sie lebten jeder für sich und waren nur zur Nothwehr verbunden. Jede dieser Verfassungen würden Sie alsdann würdigen; wie die eine mehr, die andere weniger Gesellung bereite oder voraussetze; wie viel oder wenig sich darin von der Idee des Rechts ankündige (so war bei den Cyclopen nicht die geringste gemeinschaftliche Anstalt, den einen vor dem Unrecht des andern zu schützen) u. dgl. mehr. Es ist aber auch nöthig, über diese Dinge hinauszusteigen und den Kleinen fühlbar zu machen, dass die Gesellung mehr Zwecke habe, als etwa Sicherheit der Einzelnen gegen Fremde, oder gegen die gewöhnlichen innern Ungerechtigkeiten, über welchen Punkt es in der Odyssee, wie in der Kinderwelt, nicht hinausgeht. Das Erste, worauf Sie hier aufmerksam machen müssten, scheint mir dies, dass eine Anschliessung der Art eben nur von dem Grade abhängt, in dem Jeder der Sicherheit bedarf, und also mehr oder minder starke Isolirung vieler Einzelnen daraus hervorgehn muss. Was daraus werde, zeigt sich in Ithaca. Hier waren alle noch nicht verbunden für und gegen alle. Am

ersten entsteht zwar solcher Gemeingeist durch Angriff von aussen, aber er soll sich auch erheben gegen die innere Unordnung. In Ithaca liess man die Freier ruhig ihr Wesen forttreiben. Aber so lange es noch so geht, können keine Gesetze helfen; wo wäre die Macht, sie zu beschützen? Dahinaus ungefähr, lieber Freund, müssen sich Ihre Knaben getrieben fühlen. Die Geschichte nach Homer stellt diese Fortschritte dar. Wenn ich indess nicht irre, so könnten Sie vielleicht noch bestimmter im Homer auf das Nachfolgende hinarbeiten. Die Form der homerischen Staaten, wenn wir sie so nennen wollen, zeigt in dem gemeinsamen Berathen die republikanische Tendenz und führt auf den nachmaligen Zustand Griechenlands; gleichwie das Hausregiment in seinem Verhältniss zu den Sklaven dienen könnte zum Anknüpfungspunkt für die despotischen Verfassungen im Orient. Sie könnten also einmal vorläufig überlegen lassen, was wohl diese Herrschaft über Sklaven für eine Gestalt gewinnen dürfte, wenn man sie ausdehnte auf ein ganzes Volk, oder was entstehn würde, wenn man den Gedanken eines gemeinsamen Berathens ein wenig verfolgte. Sie sehn, das weist hin auf Herodot; es bleibt Ihrem Ermessen überlassen, was Sie damit machen wollen.

Endlich ausser diesem allen werden Sie noch manches andere treiben können, verschieden von dem Bisherigen. Dahin rechne ich die Bildung des Gehörs für den Rhythmus des Hexameters, wenn Sie nach Länge und Kürze der Silben lesen lassen; ferner das Lehren der Mythologie, der Geographie und Geschichte, welche alle von Homer aus weiter gehn. Aber dies würde uns hier zu weit führen; ist es Ihnen indess lieb, so können wir zu andrer Zeit darüber berathen. Ihnen selbst, bester Freund, empfehl' ich mehrmaliges Durchlesen des Homer, obwohl Sie schon sonst sich damit beschäftigt haben; denn es ist viel, worauf der Pädagog zu achten hat. — Aber es ist auch gut, wenn man sich nicht zu sehr vertieft in den Homer und von Zeit zu Zeit den ganzen Weg ermisst, welchen der Knabe durchwandern soll. So bekommt das Einzelne seine Gestalt und seine Bedeutung. In dieser Rücksicht also noch einiges, lieber Freund, über die Frage, welchen Gang die Erziehung, nachdem Homer gelesen ist, nehmen würde. Zunächst auf Homer folgt, wie Sie wissen, *Herodot;* den Raum zwischen beiden muss der Lehrer ausfüllen. Aber neben Herodot wird *Virgil* seinen Platz bekommen. Wir setzen nämlich voraus, dass der Lehrer die lateinische Sprache angefangen habe während dem Lesen des Homer; dass er die Knaben nicht bloss geübt habe in den Paradigmen, sondern auch im Uebersetzen einzelner Sätze und einiger auserwählter Erzählungen aus Lesebüchern, und endlich auch, dass Exercitia bereits seien verfertigt worden. Dies alles wird zwar der Erziehung als solcher nichts helfen; aber da Homer den Vordergrund füllt, so wird es auch weniger schaden. Beim Herodot angelangt, würden die Kleinen alsdann, wie gesagt, den Virgil lesen. Zwar eigentlich liegt auf dem Wege der Cultur das noch weit zurück; aber das ist nun einmal so mit allem Latein, und man darf es doch aus andern Gründen nicht vernachlässigen. So

fällt immer wieder die Wahl zuerst auf Virgil, weil er uns ein Epos giebt und die Geschichte der Trojaner weiter führend, wieder an Homer anknüpft und das Römische vorbereitet. Freilich wird Sorgfalt nöthig sein, um die Sprache verständlich zu machen; aber Freunde, welche alles leicht und glücklich besiegt haben, bürgen für die Möglichkeit, und die Erziehung kümmert sich nicht um die Weisen der Schulen. Um die Einheit des Plans festzuhalten, werden Sie übrigens auch hier die griechische Welt, also Herodot, vorherrschend sich denken müssen, was nicht fehlen.kann, da Virgil nur die Geschichte einiger einzelnen Personen erzählt, Herodot aber Nationen vor uns hinstellt. Unmittelbar nach Herodot ist die höchste Blüthe der Nation; die Angegriffenen werden den Angreifenden gefährlich, zugleich entwickeln sich Kunst und Philosophie zu einer kühnen Höhe. Auf Herodot folgt die *Anabasis von Xenophon,* diese interessante, trefflich erzählte Begebenheit; mit Xenophon treten wir ein in die attische Welt und nähern uns dem Sokratischen. Man wird jetzt einige Tragödien von *Euripides* lesen, wie die Iphigenien; Euripides muss der erste sein von den Tragikern, weil sein Cothurn niedriger ist. Da sich von den Xenophontischen Schriften für Erziehung weiter nichts brauchen lässt, so stehn wir nun bei *Platon.* Hier fängt man nun billig an mit dem Kriton und der Apologie, weil sie leichter sind, eigentlich aber um des Sokrates willen; endlich der Gipfel von allem ist die Republik, der Punkt, wo der Zögling ernstlicher anfängt die bessere Verfassung zu suchen. Bei Darstellung einzelner Charaktere wird der Lehrer den Plutarch trefflich benutzen können, obwohl es nicht rathsam scheint, ihn gleich selbst dem Zögling in die Hände zu geben. Das Wesen der Republiken im Innern kennen zu lernen, dienen die *Reden*, von denen hier vielleicht einige gelesen werden könnten.

Ausgelassen ist in diesem Plane Thucydides, welcher wegen seines bloss politischen Raisonnements dem frühern Alter nicht zusagt; es müsste denn sein, dass Jemand einzelnes herausheben wollte, wie die Beschreibung von dem Wachsthum Athens, die Erzählung von Themistokles u. s. w. — Im Lateinischen wird man nach Virgil, also auch nach Herodot, den *Livius* lesen können, was und wieviel man dienlich findet. Denn einige Zeit nach Herodot fangen die griechischen Staaten an zu sinken, der Eindruck aber, welchen jene griechische Welt im Herodot zurücklassen muss, wird dienen den römischen Kriegerstaat zu würdigen. Auf den Livius folgen passlich die *Reden des Cicero,* ausser einigen kleinen interessanten besonders die, welche ein so grosses Schauspiel geben als die Verrinischen. Tacitus ist nicht für dieses Alter. — So viel hier, wo es nur darum zu thun war, im allgemeinen den Gang zu verzeichnen.

Erste Beilage.*

Bemerkungen über die Lectüre des Herodot nach der des Homer

von **Friedrich Thiersch.**

Sie haben die Gedanken unseres gemeinschaftlichen Freundes über die Art, wie mit Knaben die Odyssee in der Ursprache zu lesen sei,

* Die vorstehende kleine Schrift lag nebst meiner Vorrede zum Druck fertig, als die Herren *Thiersch* und *Kohlrausch,* denen sie vorgelesen wurde, sich bereitwillig erklärten, noch über ein paar verwandte Gegenstände einige Bemerkungen aufzusetzen, die ich würde beidrucken lassen dürfen. Beide haben mehr gegeben, als ich von der Kürze der Zeit und von beschränkter Musse hoffen konnte. Ich fühle nur zu sehr das Unpassende, die nachfolgenden Aufsätze (von denen der erste mich, der zweite denselben Freund anredet, an welchen *Dissen's* Brief gerichtet ist), unter der Benennung von Beilagen hier aufzuführen; aber als ich dieselben erhielt, waren Titel und Vorrede schon gedruckt. Konnten nun die Herren Verfasser mir die unschickliche Benennung verzeihen, so werden die Leser noch weniger unzufrieden sein, dass ich nicht der äussern Form dieses Büchleins zu Gefallen ein paar schätzbare Handschriften verkürzte, und vielleicht gar der Erlaubniss zur Herausgabe mich beraubte. Was die Sachen selbst anlangt: so wird ohne Zweifel Manches näher modificirt werden müssen, wenn erst die Erfahrung gesprochen hat. Mit Zuversicht konnte ich reden über die frühe Lectüre des Homer; denn eigne sowohl als fremde Versuche hatten bei mir den Erfolg ausser Zweifel gesetzt. Aber in Hinsicht der hier verhandelten Gegenstände habe ich nur in so weit ein zuversichtliches Urtheil: dass man versuchen müsse, und zwar so lange und mit so vielen Abänderungen versuchen, bis der Erfolg den Gründen entspricht, aus denen die Nothwendigkeit des Versuchens klar wurde. Ob insbesondere der in der zweiten Beilage vorgeschlagene Gebrauch des alten Testaments früh genug gelingen könne, um dem Homer vorauszugehen, ohne ihn zu verspäten, darüber wage ich kaum eine Meinung. Auf allen Fall wird der Erzieher zu sorgen haben. dass sich die orientalischen und griechischen Bilder in den Köpfen der Kinder nicht allzusehr mischen und trüben; doch ein geschickter Erzieher kann dies ohne Zweifel leisten: wofern er nicht etwa mit einem stumpfsinnigen Knaben zu thun hat, dem überhaupt nur einzelne Proben dessen gegeben werden können, was man mit andern vollständig durchgeht. Zweierlei ist ganz offenbar: erstlich, dass der Gebrauch des alten Testaments sehr erwünscht sein muss für diejenigen Stände, in Hinsicht deren die Bildung durch classisches Alterthum nur ein frommer Wunsch wäre. Zweitens, dass dem Herodot und der gesammten Völkerdarstellung trefflich vorgearbeitet wird, wenn gleich Anfangs die Hauptzüge der griechischen und orientalischen Welt neben einander gestellt und mit Interesse aufgefasst sind. Etwas so Wünschenswerthes *muss* gelingen, wofern nur der Wunsch eine Kraft wird in den Gemüthern kräftiger, denkender und mit den nöthigen Kenntnissen ausgestatteter Erzieher. H.

gebilliget und zur öffentlichen Beurtheilung und Anwendung ausgestellt. Von gleicher Wichtigkeit ist die Frage, wie der Weg weiter geebnet werden müsse, auf welchem Knaben, mit dem Homer vertraut, am zweckmässigsten durch jene Welt ursprünglicher Bildung und Schönheit können geleitet werden, zu der in den Homerischen Gesängen sich ein so herrlicher Eingang geöffnet hat. Es ist Ihnen bekannt, dass Hrn. *Dissen* und mich schon längst die Idee beschäftiget hat, dasjenige aus den Werken des Alterthums herauszuheben, zu verbinden und zu erläutern, was die Fortschritte der beiden Völker in ihren bedeutendsten Momenten bezeichnet, und so einen Kreis von Lehrgegenständen auszubilden, den ein Knabe unter verständiger Leitung durchlaufen mag, um daraus Einsicht und Bildung zu gewinnen. Traurig ist es anzusehen, wie bisher alles in chaotischer Verwirrung aufgegriffen, wie Lesebücher und Chrestomathien, wie Aesopus und Homer und, kam es weiter, Suetonius und Plato, die Wolken und Pindarische Oden ohne Fortschritt, Ordnung und Zusammenhang dem Knaben und dem reifenden Jünglinge angemuthet wurden. Dazu genommen die Akrisie und so häufige Geschmacklosigkeit der Behandlung, so kann es kaum seltsam scheinen, dass Unzählige Bildung durch das Alterthum gesucht und nur Wenige gefunden haben.

Sind wir einverstanden über den Weg, der das Gedeihen der Nation begleiten und in seinen Haupttheilen genau beschauen lässt, so kann das Weitere nicht zweifelhaft scheinen. Nicht die Menge der Gegenstände darf den Zögling überschütten; aber die ausgehobenen müssen reich, Theilnahme weckend, die Träger ihrer Zeit sein: *Homer, Herodot,* die *Anabasis* bilden unter den Griechen Eine Reihe, die *Iphigenien* und die *Antigone* aus den Tragikern, *Dialogen des Plato* als: *Lysis,* die *Apologie* und andere nebst *Pindar* die zweite, und den Schluss, meinen Sie, mache die *Republik.* — Soll diese Welt voll Hoheit und Anmuth nach allen Seiten hin verständlich werden, so darf zwischen den Lichtmassen, die in ihr hervortreten, kein Reich der Dunkelheit verbreitet liegen und die hervorgehobenen Theile müssen durch Darstellung des Uebergangenen so verbunden werden, dass sich das Leben und Gedeihen der Nation in den Zwischenräumen in allgemeinen Umrissen zeigt. Nicht Vollständigkeit des Einzelnen, die der Knabe weder fassen kann noch mag, soll ihn zerstreuen, aber das Dargestellte einer lebendigen Anschaulichkeit fähig sein, und vor allem die Sprache in ihrem Fortschritt durch Homer, Herodot und die Attiker genau beachtet und gründlich, wie sie muss, verstanden werden. — Bezeichnen wir vorläufig die ersten Schritte, die wir mit unserem Knaben aus der Odyssee thun werden. —

Herodot also erscheint als der nächste Gegenstand, der nach dem Homer vor andern würdig ist, ein jugendliches Gemüth, das sich zu höherer Bildung entfalten soll, auf längere Zeit fest zu halten und zu erfüllen, weil er in seinen Haupttheilen, den Kämpfen der Perser mit Griechenland, in epischer Einfalt und Würde das grosse Gemälde einer

Zeit aufstellt, wo die Homerische Welt, voll Keime zu jeglicher Tugend, in voller Blüthe steht. — Der gesellschaftliche Verein der Heroenwelt, die noch ungereifte Frucht der Nothwendigkeit und der Kraft, ist hier zur freien bürgerlichen Ordnung gediehen, welche zwar einfach und unhaltbar in ihren Bestandtheilen, aber dennoch geeignet war, die zum ersten Male frei aufstrebende menschliche Kraft nach jeder Richtung auszudehnen und die ganze Gesellschaft für ihre Erhaltung zu Selbstverläugnung, That und Begeisterung zu erheben. Wie von einer wohlthätigen Hand scheint darum für die früheren Jahre unseres Knaben der Pfad von Troja und Ithaca herüber nach Márathon, Thermopylae und Salamis geebnet, wo der Menschheit zum ersten Male nachdrücklich verkündiget wurde, dass nicht Leben, nicht Genuss der Güter höchste sind, und Aufopferung für ein Höheres und Tod fürs Vaterland der Lobgesang einer begeisterten Brust. — Aber diese Seite der alten Welt ist es, die vor allen, zur deutlichsten Beschauung hingestellt, den offenen jugendlichen Sinn bewahren und erheben soll, damit die verschiedenen Massen Griechischer Geschichten, Kunst und Weisheit, die sofort sich aufdrängen, in der erhöhten Theilnahme für das Volk einen Vereinigungspunkt gewinnen. Nur dann wird eine Bildung durch das Alterthum, welche die ganze Fülle der jugendlichen Kraft harmonisch durchdringen und beleben soll, vollkommen gedeihen, wenn sie auf das tiefste Leben des Gemüths gegründet ist.

Beim Uebergang also aus dem Homer in den Herodot finden wir den Geist der Darstellung verwandt; aber die Sprache verwandelt, den engen Schauplatz des Telemachos, die Fabelländer des Odysseus zu einer Bühne grosser Länder erweitert, die in voller Klarheit sich ausbreiten, die kleinen Völkerstämme zu jugendlichen Nationen erwachsen und den Zwist der Küstenländer von Asien und Europa zu einem furchtbaren Kampf beider Welttheile, des Despotismus gegen die Freiheit, entwürdigter Sklavenvölker gegen das frische Leben einer aufblühenden Nation angeschwollen. Diese Umgestaltung der Sprache, der Schaubühne, der Völker und der Theilnahme bezeichnet den vierfachen Weg, den die Vorbereitungen auf den Herodot einschlagen müssen.

Die Einleitung werde demnach eröffnet durch erneuerten Sprachunterricht. Hat unser Freund, der gründliches Studium des Homer zu einem Hauptgeschäft seines Lebens gemacht hat, uns die Grammatik des Homerischen Dialekts und sein Werk über die Odyssee für den frühesten Unterricht geliefert, so dürfen wir auf Knaben rechnen, die nach Beendigung der Odyssee eine genauere Kenntniss der Sprachformen und Sprachtheile, so wie der einfachern Fügungen der Rede zum Herodot mitbringen. Eine Musterung des baaren Gewinns in dieser Hinsicht wird zugleich die Kenntniss ergänzen und eine vergleichende Darstellung des Homerischen und Herodotischen Paradigma dieselbe modificiren müssen. — Andere Forderungen ergehn an die Syntax. Der Knabe bekommt nun Grammatik und Wörterbuch in die Hand; freilich kein Schneiderisches, und die Grammatik nicht, um sich durch ihre zahl-

losen Regeln zu verwirren: das Lexikon erstrecke sich nur über den Theil des Herodot, der ihm vorgelegt wird; aber es sei gründlich und vollständig und bequem, und die Grammatik lehre ihn die Periode verstehn. Bis jetzt enthält sie nichts, als Aggregate einzelner Fälle mit grosser Gelehrsamkeit und vielem Scharfsinn neben einander aufgeschichtet: ob sich aber die möglichen Beziehungen verzeichnen lassen, die bei Verbindung einzelner Sätze zur Periode in der Sprache eintreten können, ob so Begründung eines Sprachsystems möglich und auch für das frühere Alter, das von der grammatischen Verwirrung am meisten leiden muss, zugänglich sei, ist bis jetzt noch unversucht geblieben. — Es sei erlaubt nur einen Faden des Gewebes aufzuziehn, für die, welche ihn zum vorliegenden Zwecke aufnehmen wollen.

1. *Aufstellung des Subjects.* *πόλεμος. ὁ πόλεμος. μέγας πόλεμος. μέγας τις πόλεμος. πόλεμός τις μέγας. ὁ μέγας πόλεμος. πόλεμος ὁ μέγας. ὁ πόλεμος ὁ μέγας.* Nicht *ὁ πόλεμος μέγας* oder *μέγας ὁ πόλεμος.* Das Deutsche wird hier nachhelfen. Ferner *οὗτος ὁ πόλεμος, ὁ πόλεμος οὗτος* und so fort, nicht *οὗτος πόλεμος,* auch mit Casusverhältnissen *ὁ τῶν Ἑλλήνων πρὸς τοὺς Πέρσας πόλεμος* und ähnl. Man mache darauf aufmerksam, wie diese Wörter als Theile eines Begriffs auseinandertreten und so das Subject in Theile zerlegt darstellen, ohne seine Einheit zu zerstören.

2. *Satz*, d. i. Verknüpfung des Subjects mit dem Prädicat a) durch die Copula *ἔστιν*; *ὁ πόλεμός ἐστι δεινός. δεινός ἐστιν ὁ πόλεμος* und mit Auslassung der Copula *ὁ πόλεμος δεινός. δεινὸς ὁ πόλεμος,* wo diese Reihen als Sätze richtig erscheinen, die als Verbindung des Subst. und Adj. eben falsch waren. — Nebenformen dieses Satzes, als *δεινὸν ὁ πόλεμος. δεινόν τι ὁ πόλεμος* und ähnliche werden sich gelegentlich darbieten. b) durch Vereinigung der Copula und des Prädicats: *ἡ εἰρήνη ἐστὶν ἀρίστη* d. i. *ἡ εἰρήνη ἀριστεύει.* Ursprung des *verbi*, volle Entwicklung der Casusverhältnisse.

3. Erste Erweiterung des Satzes, indem ein einzelner Begriff desselben durch das Relativ umschrieben wird. *Zusatz*: *εἰρήνην ἄγαμαι πάντων ἀρίστην οὖσαν*; mit Zusatz *εἰρήνην ἄγαμαι ἥτις πάντων ἀριστεύει, ἀρίστη ἐστίν, ἀνθρώποις ἐγένετο* und ähnliches. Gebrauch des *ἄν* dabei: *οὐδὲν λέγει οὐκ ἀληθὲς ὄν. οὐδὲν λέγει ὅ,τι οὐκ ἔστιν ἀληθές — ὅ,τι οὐκ ἀληθεύει — ὅ,τι ἂν μὴ ἀληθεύῃ.* Das Gebiet der Participe ist in dem *Zusatze* beschlossen und ausgemessen, indem jedes Particip aufgelöst einen Zusatz mit dem Nominativ des Relativi und jeder Zusatz dieser Art, der ein Verbum enthält, zusammengezogen, ein Particip liefert.

4. Zweite Erweiterung, indem zum *Prädicat* ein neuer Satz als integrierender Theil tritt. *Gebrochener Satz.* Gebiet des deutschen *dass*, Zerspaltung dieser Partikel bei den Griechen a) in *ἵνα* bei Absicht, b) in *ὥστε* bei Angabe eines Grades u. a. Construction dieser Partikeln, c) in *ὅτι* oder *Accus. cum Inf.* Die Grammatik wird zur Ausfüllung dieses Abschnitts die nöthigen Materialien liefern.

5. Freie Verbindung mehrerer Sätze. — Diese ist nur möglich, indem der eine angiebt a) Zeit oder b) Ursache, wann oder warum geschehen ist, was in dem andern ausgesagt wird. *Haupt- und Nebensatz. Periode* a) Zeit. *ἐπεί, ἐπειδή, ὅτε* u. a., z. B. *ἐπειδὴ ὁ πόλεμος τῶν Περσῶν ἐγένετο, οὐκ ἀθρόοι ἦσαν οἱ Ἕλληνες.* b) Ursache *εἰ*. Gebiet dieser Partikel. Ursache oder Zeit bedingt (*ει αν*) *ἐάν* oder *ἤν, ὅταν, ἐπεάν* oder *ἐπάν, ἐπειδάν* u. a. — Da übrigens Zeit und Ursache bei den Griechen durch den Genitiv ausgedrückt werden (bei den Lat. durch den Ablat.) *νυκτός, ἡμέρας — θαυμάζομαι ἀρετῆς* (*nocte, die, virtute admirabilis*), so finden hier die *genitivi consequentiae* (lat. *abl. conseq.*) ihre Erklärung, z. B. der vorige Satz: *πολέμου τοῦ τῶν Περσῶν γενομένου οὐκ ἦσαν* u. s. f. oder *εἰ μὲν ἄλκιμος ἦν, καλῶς ἂν εἶχε — ἀλκίμου μὲν ὄντος αὐτοῦ, καλῶς ἂν εἶχε.* — Ist in beiden Sätzen gleiches Subject, so geht der Nebensatz, wenn man die Angabe der Zeit oder Ursache fahren lässt, in einen Zusatz, dieser demnächst in ein Particip über. *Nebensatz: ἐπεὶ ὁ Θεμιστοκλῆς ἔτι παῖς ἦν, παράφορος ἦν πρὸς τὴν δόξαν. Zusatz: Θεμιστοκλῆς, ὃς ἔτι παῖς ἦν. Particip: Θεμιστοκλῆς ἔτι παῖς ὤν.* — Eine andere Beziehung unter den Sätzen wird in der Sprache nicht gegeben, und diesen Weg scheint die Syntax ebnen zu müssen, wenn ihre Masse innern Zusammenhang und Gestalt gewinnen soll. — Uebrigens mag der Knabe während diesen und den folgenden Vorbereitungen eine Episode aus dem Herodot, etwa aus dem ionischen Kriege im 6. Buche lesen, damit der Unterricht etwas habe, woran er sich halte, dabei aber sich üben, kleine Sätze aus dem Deutschen in das Griechische zu übertragen — natürlich nicht um griechisch schreiben zu lernen, sondern um vor dem Griechischen die Scheu zu verlieren, und wie in Kleinigkeiten als Accenten, Flexionen, so in den Fügungen selbst Sicherheit zu gewinnen.

Damit der grammatische Unterricht nicht ermüde, so soll er nicht für sich allein stehen, sondern in die übrigen Vorbereitungen verflochten werden.

Nächst der Grammatik kam es darauf an, den Schauplatz der Homerischen Welt zu erweitern. Man beschreibe daher, wie bei der raschen Vermehrung der Griechischen Volksstämme, bei innerem Zwist und dem Eindrang der Fremdlinge das Heimatland bald zu eng wurde und nun ununterbrochen die Schaaren zu Schiffe davon zogen, um an wilden, aber fruchtbaren Küsten neue Wohnsitze aufzusuchen, von denen in kurzer Zeit neue Ansiedler und noch zahlreicher wie aus dem Mutterlande weiter zogen. — So wird der Zögling jenes grosse Colonialsystem sich entwickeln sehn, das seine Zweige bald über alle Küsten des weiten Mittelmeeres bis über den Borysthenes hinaus verbreitet, das, in seinem Umfange die schönsten Theile der alten Welt umspannend, überall Freiheit und Keime der Cultur pflanzt und über Länder und Inseln in jungen Staaten ohne Zahl ein schönes Geschlecht glücklicher Menschen empor blühen lässt.

Diesem weltbelebenden und grossen Volke stehe das Gemälde des alten Orients und seiner Nomadenstämme entgegen, in deren Horden Einer Herr ist und alles andere, selbst sein-Weib, wie die Heerde, ein erkaufter oder zugezogener Besitz. — Kleinere Küstenländer erzeugen den Trieb und die Nothwendigkeit weiterer Ansiedelung, der unfruchtbare Boden weckt Arbeit, Kraft und dadurch Sinn für Selbständigkeit. Wo aber eine üppige Natur sich über unermessliche Länderstrecken verbreitet, da zieht der Mensch, von Natur träg und der Behaglichkeit froh, dem Vieh nach, das ihn ernährt; alle müssen Einem Willen unbedingt gehorchen, damit die Horde sich hin bewege, wo es nöthig ist und geschafft werde, was die Heerde bedarf. — Man beschreibe, wie sie sich verbreiteten über die endlosen Fluren von Asien, wie sie die Einrichtung ihrer Karavanen auf besiegte Stämme ausdehnten und so seit uralter Zeit dort das menschliche Geschlecht zur tiefsten Knechtschaft entwürdigt wurde, wie endlich die persischen Horden, an ihrer Spitze einen kühnen Eroberer, siegreich alle andern überströmten, dass vor ihnen die Reiche von Asien verschwanden und selbst in den griechischen Pflanzstädten an jenen Küsten die Freiheit unterging. Jetzt tritt Herodot selbst ein: die siegreichen Barbaren, ein dienstbares Geschlecht, das ohne Geist und eignen Werth sich von den Kräften und Ideen der Unterjochten nährt, ziehn heran, um auch über das freie Mutterland der griechischen Stämme den Despotismus auszubreiten. — Dieser Unterricht wird durch den Gebrauch der Karten erleichtert werden und gelegentlich dasjenige beigebracht haben, was aus Geographie und Völkerkunde der alten Welt hier nöthig ist.

So wie aber die Sprache sich umgewandelt und der Schauplatz erweitert hat, wird auch ein anderes Leben unter den Völkern selbst erwacht sein. Die Perser mögen sich selbst ankündigen. Die griechische Nation muss in ihrer verjüngten Gestalt geschildert werden.

Zwar walten noch die Homerischen Götter über ihr geliebtes Volk; aber sie haben sich aus dem Leben der Menschen und von dem Schauplatz zurückgezogen: die innigere Verknüpfung des Olympus mit der Erde und sonach die Fabelwelt der Dichtung ist aufgelöst: nur noch in dunkeln Orakelsprüchen thun sie ihren Willen, ihren Rath den Sterblichen kund und warnen vorbedeutend vor dem was die Zukunft herbeiführt. Noch werden sie mit Opfern versöhnt und geehrt; aber die Opfer wie die Tempel sind prächtiger, Gesang, Dichtkunst und Musik gedeihen hier durch einander, und bei den Festen versammelt sich um das Asyl ihrer Tempel die Nation aus ihrer Zerstreuung zu glänzenden Spielen. Hier ruhen Kriege und jeder Zwist, der Unterschied der Stämme und Sitten wird in der Vereinigung vergessen und Erinnerung an gemeinsamen Ursprung, Heldengesänge aus der Vorwelt, wecken nationelle Ideen: hauptsächlich zu Olympia wachsen die verschiedenen Glieder des Volks zu einem grossen Staatenkörper voll Selbstgefühl und Kraft in einander. — Denselben Charakter der Oeffentlichkeit, den das Leben der Nation im Grossen trägt, hat es auch

in einzelnen Staaten gewonnen. Die Zusammenwohnungen im Homer sind zur festen Gesellschaft geworden, die auf *Gesetze* gegründet ist, durch öffentliche Verwaltung geleitet und durch die Tapferkeit aller waffenfähigen Freien beschützt wird. — Ein verständiger Lehrer wird hier die Gemälde gleich auffinden, die vor andern hervortreten müssen. — Den Gang, den die Cultur bis Herodot genommen hat, das Aufblühen der lyrischen Poesie über die Inseln, das Zeitalter der sieben Weisen, die nothwendige Erscheinung einer gedeihenden bürgerlichen Ordnung, der Ursprung der Geschichte aus Aufzeichnung der Sagen, die bei Verbreitung der Nation sich ins Unendliche vermehrten (Logographie) und im Herodot zur Geschichte gediehen — diese Gegenstände zu entwickeln scheint mehr eine Aufgabe für das gereiftere Urtheil des Zöglings. — Das Lesen des Herodot selbst wird demnächst keine weiteren Schwierigkeiten machen und den Knaben allmählich zur eignen Thätigkeit in Behandlung der Sprache und zum Verständniss jener grossen Zeit hinleiten.*

Thiersch.

---

* Was hier zunächst zu wünschen übrig bleibt, ist ohne Zweifel ein genaueres Eintreten auf den Inhalt des Werkes von Herodot; eine pädagogische Charakteristik desselben. Es entspricht vorzüglich dem empirischen Interesse und der Theilnahme mit ihren Unterarten; der vielseitigen Fortbildung ist's also angemessen, neben Herodot den Virgil zu lesen, und (welches mit dem ganzen Unterrichtsplan sehr wohl zusammentrifft) die Elemente der Mathematik zu lehren; jenes für den Geschmack, dieses für das speculative Interesse. — Sehr willkommen ist die Menge der Episoden in Herodot's Geschichten; sie erleichtern es, den Unterrichtsplan nach den Individuen zu modificiren. Der Lehrer mache sich zuvörderst mit dem Umriss des Werks bekannt (dies geschieht ohne Mühe durch Gatterers *commentatio de contextu Herodoti,* welche sich in der Borheck'schen Ausgabe findet); alsdann bestimme er nach den Fähigkeiten und Neigungen des Zöglings und nach der, auf diese Lectüre zu verwendenden Zeit, wie viel oder wie wenig er auslassen wolle. Dies muss nothwendig vorher überlegt werden, ehe das Buch angefangen wird. Denn gerade in den ersten Büchern sind Auslassungen möglich, nicht so füglich gegen das Ende, weil in den letzten Büchern das Interessanteste, die Perserkriege, erzählt werden. Wer die Lesung des Herodot so eng als möglich beschränken will, der fange an etwa beim 80. Kapitel des dritten Buchs (Thronbesteigung des Darius); nach Endigung des dritten Buchs werde das vierte überschlagen, und von neuem begonnen mit dem 23. Kapitel des fünften Buchs, von wo die Lectüre, einige kleinere Auslassungen abgerechnet, bis zu Ende fortgeht. Wer weniger eilt, nehme vorzüglich die Geschichten vom Cyrus mit, im ersten Buch vom Kap. 95 bis zu Ende, und früher von den Pelasgern und Hellenen, von Athen und Lacedämon Kap. 58—70. Man kann auch füglich ganz von vorn anfangen; nur aber mit vorsichtiger Berührung oder Uebergehung solcher Gegenstände, welche die Phantasie nicht reizen dürfen. Aus dem zweiten Buche und dem Anfange des dritten ists wohl am besten, in mündlicher Erzählung das Interessanteste mitzutheilen. H.

Zweite Beilage.

Ueber den Gebrauch des Alten Testaments für den Jugendunterricht

von **F. Kohlrausch.**

Sie erhalten hier noch eine ungeforderte Zugabe, lieber Freund, doch keine unwillkommne, hoffe ich; wenigstens wird sie Ihrem pädagogischen Sinne Stoff zur Prüfung darbieten. Ich nenne Ihnen sogleich Veranlassung und Zweck derselben.

Sie kennen die pädagogischen Unterhaltungen, die wir diesen Winter unter Herbarts Leitung geführt haben, es kam darin zur Frage, wie und wann die herrlichen Elemente zur jugendlichen Bildung, welche sich im Alten Testament finden, in das Leben derselben eintreten könnten. Meine Meinung war, sie sehr früh hervorzuziehen, noch vor dem Homer, also gewiss im achten oder neunten Jahre des Kindes, und ich ward aufgefordert diese Stellung zu rechtfertigen. — Ich gab die Rechtfertigung, und sie wird sogleich auch hier einen Platz einnehmen; es geschah darauf die zweite Forderung an mich, eine Probe einer solchen Bearbeitung des alten Testaments aufzustellen, wie ich sie für unsern Zweck gewünscht hatte. Auch diese Probe habe ich geliefert, und sie nimmt den zweiten Platz dieser Bogen ein, da Herbart es nicht unzweckmässig fand, die ganze Arbeit der Schrift des Hrn. Dr. Dissen anzufügen. Urtheilen Sie nun selbst über den Gedanken und über seine Ausführung.

Ich sehe im Alten Testament, das heisst hier in den Büchern Mosis und einigen andern, vortreffliche *Anfangspunkte* einer regelmässigen, *synthetisch fortschreitenden* Bildung des jugendlichen Gemüths für *Religion und Theilnahme*, sowohl Theilnahme am Menschen als an der Gesellschaft. Wenn Sie noch mehr fordern, könnte ich auch Elemente aufzeigen zur Bildung des empirischen und speculativen Interesse, doch stelle ich nur jene drei als die Hauptpunkte hervor.

Mag also der bloss *darstellende* und der *analytische* Unterricht, die Sie kennen, in Hinsicht auf Religion und Theilnahme schon begonnen und das Interesse für beide in der kindlichen Seele geweckt haben; jetzt sollen, in dem angeführten Alter, Anknüpfungspunkte für synthetisch fortschreitende Reihen befestigt werden, und die Forderungen an solche sind bedeutender.

Für *religiöse Bildung* sind jene Schriften bisher auch benutzt, und ich werde nur wenig darüber zu sagen haben. — Die Idee von Gott ist, wie wir gewiss übereinstimmen, der Lichtstrahl, der sehr früh in die Seele des Kindes geworfen werden muss, damit er in jeder Zeit und jedem Verhältniss Klarheit und Ruhe herrschend erhalte, — der Mittelpunkt des Universums, so wie jedes in sich selbst vollendeten Charakters. In keiner Beziehung aber wird das Kind diese Idee so früh auffassen, als wenn ihm Gott als Schöpfer des Himmels und der Erde genannt wird. Kinder von drei bis vier Jahren werfen wohl schon die Frage auf: wer hat denn den Mond gemacht? — Das heisst — solche Dinge, von denen es einsieht, dass Menschen sie nicht können gemacht haben. An den Himmel vermag Niemand zu reichen, selbst nicht der Mächtigste, den das Kind kennt, sein eigner Vater. Die Antwort also: *Gott* hat den Mond erschaffen, der auch den Himmel und die Sonne und die Wolken und den Regenbogen und die ganze Erde gemacht hat, — wird die Idee eines sehr Erhabenen und Mächtigen erwecken; — und lernt es zugleich, dass dieser Mächtige der *Vater* aller Menschen ist, von dem alles Gute kommt, so wird es sich bald gewöhnen, die Wünsche, welche sein irdischer Vater nicht zu befriedigen vermag, dem Vater im Himmel vorzulegen.

Als *Schöpfer* und *Vater* aber tritt Gott im Anfange der Mosaischen Bücher, in dem Leben der ersten Menschen so wie der Patriarchen hervor; als sorgender Vater für Alle, der so im Mittelpunkte der grossen Menschenfamilie steht, wie Abraham in der seinigen und der Vater des Kindes in der seinigen. Der religiöse Sinn wird reichliche Nahrung finden in den Erzählungen des engen Verhältnisses Gottes mit den Menschen, in ihrer demüthigen Anerkennung der Abhängigkeit von ihm, und der kindlichen Ergebung in die Fügungen seiner Vorsehung. — Die eigentlich jüdischen Vorstellungen von Gott, welche jedoch im ersten Buch Mosis, das wir zunächst im Auge haben, noch nicht so sehr vorherrschen, können wir in der Darstellung mildern, oder, wo das nicht möglich ist, eben als einseitige Begriffe jener Zeiten und Menschen darstellen. So wie ich denn als durchaus *nothwendige* und *erste Bedingung* des zweckmässigen Gebrauchs unseres Stoffes die Regel aufstellen muss, dass diese Schriften und Geschichten als Werk einer fernen Zeit und fremder Menschen, wie wir es später mit Homer und den übrigen machen, dem Kinde vorgelegt werden, woraus es sich mit des Lehrers Hülfe das Wahre, als ächt-Religiöse und ächt-Menschliche herausnehme. So gewiss sich solches darin findet, so gewiss wird der Sinn des Kindes es sich anzueignen

wissen, und es findet sich reichlich darin. Der Lehrer knüpft dann an den vorliegenden Faden die Ergiessungen seines eigenen Gemüths, welche lebendig hervorquellen und in Leben übergehen. —

Es ist hier nicht der Ort, weiter über den eigentlich religiösen Unterricht zu reden; genug, dass die Elemente dazu aufgezeigt sind, welche in unserm Stoffe liegen: die allgemeine Waltung der Vorsehung, das Auge Gottes über der Welt, und die menschliche Demuth und gläubige Fügung in seinen Willen, im Gegensatz des rohen, egoistischen Uebermuthes, welcher sich selbst in den Abgrund stürzt.

Mehr möchte zu sagen sein über die Bildung der *Theilnahme*, welche wir uns gleichfalls versprechen. Es bedarf keines Beweises, dass nächst der Religion und nächst den Ideen der Sinn für *alles Menschliche* das stärkste Gegengewicht gegen Selbstsucht und Beschränktheit ist, und sehr früh in dem Kinde gebildet werden muss. Werden wir aber damit anfangen wollen, ihm alle die feinen Nüancen vorzuzeichnen, welche unsere vielseitige Cultur dem menschlichen Wesen angebildet hat, es in die verwickelten Verhältnisse des Lebens einzuführen, welche eben jene Cultur, Gesetzgebung und Sitte, Handel und Verkehr in unsre Mitte gebracht haben? — Wollen wir, um das Beste zu nennen, Shakespear oder Wilhelm Meister als erste Lehrer der Menschenkunde gebrauchen? Es bedarf keiner Antwort; das Einfachste, Klarste, Nackteste möchte ich sagen, wird uns das Willkommenste sein; die natürlichen und wesentlichen Grundzüge menschlichen Gefühls und Strebens, so wie die einfachsten Grundlagen aller geselligen Verhältnisse. Aber nicht etwa in einer Wortbeschreibung, im *Begriff* aufgefasst und wiedergegeben, — was uns nothwendig begegnen müsste, wenn wir aus unserm Zeitalter heraus jenen ersten Zustand sich bildender Menschheit schildern wollten, — sondern in lebendiger Anschauung des Lebens selbst, also in Ueberbleibseln der Zeit, wo dieser kindliche Zustand, den wir fordern, das Leben selbst war, und sich zum Wort gestaltete und im Worte abbildete, also in den ältesten Denkmälern der Geschichte.

Sie sehen, ich meine das Alte Testament, denn im Homer, welcher uns früher als der erste Punkt dastand in unserem Plane, sind nicht nur die Verhältnisse der Gesellschaft schon viel verwickelter, sondern auch der Charakter der Einzelnen, wenn gleich plastisch umrissen, doch schon besonnener und versteckter und vielseitiger als der Abrahams, Isaaks, Jacobs, Josephs; und das Kind wird sich leichter einheimisch finden in der Familie Abrahams, in den einfachsten Verhältnissen des Lebens, die es beinahe lebendig vor sich sieht, wenn es den Kreis seiner eigenen Familie ausdehnt in Gedanken, als in den Volksversammlungen der Ithacenser, und den, wenngleich auch noch sehr einfachen und natürlichen Verhältnissen der griechischen Könige zu ihrem Volk.

Denken Sie das Alte Testament weg aus der Reihe jener Denkmäler des Alterthums, was wüssten wir von dem ersten, natürlichsten

Zustande der, aus der Wildheit des Jägerlebens erhobenen und zur Gesellung vereinigten Menschen, von dem *Familienleben im Grossen*, welches wir *Patriarchenleben* nennen? Und was hätten wir dem Kinde vorzulegen um es mit diesem ersten Schritte der werdenden Menschheit in lebendiger Anschauung vertraut zu machen?

Sie sehen nun sogleich, wie von hier aus in unserm Plane die synthetische Reihe zur Bildung der Theilnahme fortläuft, welcher ich hier einen Anfangspunkt versprach. — Ist nämlich diese Stufe der Menschheit, welche mit Recht ihr Kindesalter heissen kann, genugsam in das Leben des kindlichen Gemüths eingetreten, so führen wir es eine Stufe höher, zu Völkern, welche aus dem freien, poetischen Nomadenleben zum Ackerbau übergegangen, ihre Liebe an Vaterland und Wohnsitz geheftet haben, unter die jedoch noch nicht bedeutender Handel und Verkehr grössere Verwicklung gebracht hat. Aber wiederum nicht durch Begriff und Beschreibung, sondern im lebendigen Bilde des Lebens selbst. Und wem fällt hier nicht sogleich der göttliche Homer als Lehrer ein? Auch die dritte Stufe des grössern politischen und künstlichen Verkehrs findet ihre classischen Beschreiber; *Herodot* führt den Zug und es folgen die übrigen Classiker, welche wir zu Hülfe nehmen. Doch ich kehre zu unserem Gegenstande zurück, für welchen Sie es gewiss nicht unangemessen finden werden, wenn ich hier einige Züge aus Herders vortrefflichen Schilderungen des patriarchalischen Leben einschalte.

„Es ist natürlich“, sagt er, „dass die ersten Entwicklungen des Menschengeschlechts so einfach, zart und wunderbar waren, wie wir sie in allen Hervorbringungen der Natur sehen. Der Keim fällt in die Erde und erstirbt, der Embryon wird im Verborgenen gebildet und tritt ganz gebildet hervor. Die Geschichte der frühesten Entwickelung des menschlichen Geschlechts, wie sie uns das älteste Buch beschreibt, mag also so kurz und apokryphisch klingen, dass wir vor dem philosophischen Geiste unseres Jahrhunderts, der nichts mehr als Wunderbares und Verborgenes hasst*, damit zu erscheinen erblöden; eben deswegen ist sie wahr. Ein längeres Leben, eine stillere und zusammenhängender wirkende Natur, eine Heldenzeit des Patriarchenalters gehörte dazu, die ersten Formen des Menschengeschlechts, die simpelsten, stärksten, natürlichsten menschlichen Neigungen am frühesten und tiefsten den Stammvätern für alle Welt und Nachwelt an- und einzubilden. Und welches waren die und konnten es sein, als eben die Neigungen dieses Patriarchenlebens, Vater-, Gatten- und Kindesliebe, Furcht Gottes, häusliche Glückseligkeit, und der simpelste Zweck des allen, langer, ruhiger Genuss des Lebens? Da ist Weisheit statt Wissenschaft, Ordnung des Lebens, Herrschaft und Gottregentschaft des Hauses, das Urbild aller bürgerlichen Ordnung und Einrichtung.“

„An welchen Zustand konnten mehr Anfänge zu andern Fäden der

* Geschrieben 1774.

Cultur geknüpft werden, als an diesen? Häusliche Ordnung, Religion, die simpelsten Künste und Begriffe des Eigenthums — es war die Milch, womit die Kindheit des menschlichen Geschlechts allein genährt, erquickt und erzogen werden konnte, die Wurzeln aller andern Bildung, zu welcher es sich in Jahrtausenden gebildet haben mag. Ermatten sie, so ist alles ermattet, sind sie tief gegründet, voll Kraft und Leben, so wächst und grünt und blüht der Baum Jahrhunderte fort.“

„Und wenn wir nun dies Bild erster väterlicher Glückseligkeit und Ordnung in sein wahres Land des Ursprungs, wo sich doch auch alle weltliche Geschichte herschreibt, *nach dem Orient* setzen — in welch ein Licht kommt es? Wo konnten die zartesten, menschlichsten Neigungen einen schöneren Garten erster Erziehung finden, als im *Hirtenleben* des schönsten Klima, in der frommen, weisen, ruhigen Hütte des Patriarchen? Wo kam die freiwillige Natur den simpelsten Bedürfnissen eines werdenden Geschlechts mehr zu Hülfe?“

„Siehe diesen Mann voll Kraft und Gefühl Gottes, aber so innig und ruhig fühlend, als hier der Saft im Baume treibt, als der Instinct, der tausendartig dort unter Geschöpfe vertheilt, in jedem einzelnen so gewaltig treibt, als dieser in ihm gesammelte, stille, gesunde Naturtrieb nur wirken kann: die ganze Natur ringsum voll Kraft, voll Segen Gottes, voll Religion; eine grosse, muthige Familie des Allvaters. Diese Welt sein täglicher Anblick, an sie mit Bedürfniss und Genuss geheftet, gegen sie mit Arbeit, Vorsicht und mildem Schutze strebend; — unter diesem Himmel, in diesem Elemente Lebenskraft, *welche Gedankenform, welch ein Herz* musste sich bilden! Gross und heiter, wie die Natur, wie sie im ganzen Gange still und muthig. Genuss seiner selbst auf die unzergliederlichste Weise, Eintheilung der Tage nach Ruhe und Arbeit, Lernen und Behalten; siehe das war der Patriarch für sich allein. Aber für sich allein? Der Segen Gottes durch die ganze Natur, wo war er inniger, als im *Bilde der Menschheit*, wie es sich fortfühlt und fortbildet, im Weibe, für ihn geschaffen, im Sohn, seinem Bilde ähnlich, im Gottesgeschlecht, das ringsum und nach ihm die Erde erfüllt; die Kinder und Kindeskinder um ihn ins dritte und vierte Glied, die er alle mit Religion und Recht, Ordnung und Glückseligkeit leitet.“

„Hier finde ich auch in dem wunderbaren Umstande, den die Tradition erzählt und über den wir nur zu leidig spotten, einen wie sorgenden, väterlichen Gedanken Gottes, — ich meine das lange Leben dieser Urväter aller Neigung und Bildung. Wir laufen jetzt nur durch die Welt und uns gleichsam nur vorüber; alles Gute und Böse ist vielleicht schon da, und was wir mitbringen, sollen wir auch meist wieder mitnehmen; wir sind schnelle kraftlose Schatten auf Erden. Aber wie schön und nothwendig, dass im Anfange gerade das Gegentheil statt fand! Dass der Keim von allem, was die spätern Jahrtausende nur modificiren sollten, in Jahrhunderten feste, tiefe Wurzel schlug; dass die ersten Formen des menschlichen Herzens sich gewissermassen in jedem

einzelnen Vorbilde verewigten. Nach unserm Lebensmaasse wäre jede Erfindung hundertfach verloren gegangen; wie Wahn entsprungen und wie Wahn entflohen. Wie stark aber wirkte ein so erhabenes, stark ausgeprägtes, stilles und ewiges Vorbild im Kreise um sich her! wie stark und fest, da alles auf die simpelsten Neigungen der Menschheit hinausging, mussten diese Neigungen, diese Bande werden! Ich stehe vor der Ceder eines solchen Patriarchenlebens mit frohem Schauder: ringsum sprossen hundert junge blühende Bäume, nähren sich vom Safte der Wurzel; ein schöner Wald der Nachwelt und Verewigung. Die alte ewige Ceder blühet fort und strömt in die Ader ihres Lebens unaufhörlich. Ringsum hat sich schon eine Welt zu diesen Sitten und Neigungen gebildet, bloss durch die stille, kräftige Anschauung seines Gottesbeispiels."

„Selbst alles das, was wir Fehler, Laster, Unglückseligkeiten des Orients nennen, wie ungemein trug's zur Bildung solcher Neigungen bei. Die warme Einbildungskraft der dortigen Gegenden, der sich so gern alles in göttlichen Glanz kleidet, jene weiche Furchtsamkeit und Ruhe, die Ehrfurcht vor allem, was Macht, Ansehn, Aehnlichkeit Gottes ist, die Resignation in die Weisheit und Güte eines andern, die sich so bald ins Gefühl der Ehrfurcht mischet, und die uns Europäern in hundert Fällen fast ganz unbegreiflich ist, der wehrlose, zerstreute, ruheliebende, heerdenähnliche Zustand des Hirtenlebens, das sich in einer Ebene Gottes milde und ohne Anstrengung *ausleben* will; lauter Neigungen einer zarten Kindesnatur, die in gewissen spätern Zuständen viel Böses, Aberglauben, Sklaverei, Versunkenheit in alte Vorurtheile u. s. w. mögen hervorgebracht haben: im Anfange sieht man, zur Bildung der ersten kindlichen Neigungen waren alle diese Eigenschaften Förder- nisse."

„Mag es sein, dass im Zelt des Patriarchen allein Ansehn, Vorbild, Autorität herrschte, und dass also nach der aufgefädelten Sprache unserer Politik, *Furcht* die Triebfeder dieses Regiments war — giebt es nicht in jedem Menschenleben ein Alter, wo wir durch die trockne kalte Vernunft nichts, aber durch Neigung, Bildung und Autoriät alles lernen? Wo die Keime alles dessen gelegt werden, was später, es heisse so glorwürdig als es wolle, entwickelt werden soll? Und siehe, was jedem einzelnen Menschen in seiner Kindheit noth ist, ist es dem ganzen Geschlechte in seiner Kindheit gewiss nicht weniger. Hast du je einem Kinde aus der philosophischen Grammatik Sprache beigebracht? aus der Theorie der Bewegung es gehen gelehrt? Hat ihm die leichteste oder schwerste Pflicht aus einer Demonstration der Sittenlehre begreiflich gemacht werden müssen? und dürfen? und können? — Gottlob eben, dass sie es nicht dürfen und können! — Diese zarte Natur, unwissend und dadurch auf alles begierig, leichtgläubig und damit alles Eindrucks fähig, zutrauend folgsam und damit geneigt, auf alles Gute geführt zu werden, alles mit Einbildung, Staunen, Bewunderung fassend, aber eben damit auch alles um so fester und wunderbarer sich

zueignend, Glauben, Liebe und Hoffnung in ihrem zarten Herzen, die einzigen Saamenkörner aller Kenntnisse, Neigungen und Glückseligkeit; so war auch Anfangs, unter der milden Vaterregierung, eben der Morgenländer mit seinem zarten Kindessinne der glücklichste und folgsamste Lehrling. Alles ward als Muttermilch und väterlicher Wein gekostet. Was recht und gut war, ward nicht demonstrirt, aber durch die Vaterautorität in ewige Formen festgeschlagen, mit einem Glanze von Gottheit und Vaterliebe, mit einer süssen Schlaube früher Gewohnheit, mit allem Lebendigen der Kindes-Ideen, mit allem ersten Genuss der Menschheit in Ein Andenken gezaubert, dem nichts, nichts auf der Welt zu gleichen. Da wurden Grundsteine gelegt, die auf andere Art nicht gelegt werden konnten; sie *liegen*, Jahrhunderte haben darüber gebaut, Stürme von Weltaltern haben sie, wie den Fuss der Pyramiden, mit Sandwüsten überschwemmt, aber nicht zu erschüttern vermocht — sie liegen noch, und glücklich, da alles auf ihnen ruht."

„Dies das unausgezwungene Ideal einer Patriarchenwelt. Gott! welch ein Zustand zur Bildung der Natur in den einfachsten, nothwendigsten Regungen! Mensch, Mann, Weib, Vater, Mutter, Sohn, Erbe, Priester Gottes, Regent und Hausvater, für alle Jahrtausende sollte er da gebildet werden! und ewig wird, ausser dem tausendjährigen Reiche und dem Hirngespinnste der Dichter, ewig wird Patriarchengegend und Patriarchenzelt *das goldene Zeitalter der kindlichen Menschheit bleiben.*"

So weit Herder. Wollen Sie das alles noch ausführlicher lesen, so finden Sie es in seinen Werken, im 2., 5. u. 6. Bande zur Philosophie und Geschichte, in verschiedenen Aufsätzen. Und ich scheue mich, noch irgend ein Wort des Beweises hinzuzufügen, dass hier wahre Lebens-Elemente für das kindliche Gemüth zu finden sind. Werden wir es nicht mit der Milch nähren wollen, welche das werdende Geschlecht selbst im zarten Kindesalter ernährte; und wird sich an dieses Kindesalter der Menschheit nicht die Theilnahme unseres Kindes mit ganzer Kraft heften?

Lassen Sie mich glauben, dass wir einverstanden sind. Aber die zweite wichtige Frage ist: in welcher *Form* bieten wir dem Kinde unsern gehaltreichen Stoff dar? — Sollen wir mit ihm die Bibel selbst lesen, in der Lutherischen Uebersetzung? Sollen wir neuere Bearbeitungen der biblischen Geschichte gebrauchen? Oder sollen wir es dem Lehrer überlassen, bloss darstellend zu erzählen in der Gestalt, welche sein Talent zu schaffen vermag? —

Keines von diesen scheint das Rechte. Am meisten muss ich protestiren gegen die neuern Bearbeitungen, welche die Geschichte Abrahams oder Josephs erzählen, wie die Geschichte vom guten Kinde in der Fibel, oder, was noch schlimmer ist, sie in einen solchen Schwulst moderner poetischer Prosa hüllen, welche, obgleich sie Bild auf Bild häuft, dennoch kein lebendiges Gemälde, sondern nur *Wortbeschreibung* giebt, dass das Kind nur betäubt dasteht. Es ist keine Ahnung Orientalischen Geistes, so wenig als der hohen Einfalt darin zu finden, mit

welcher jene Geschichten in der Urkunde selbst auftreten. Das Kind wird nicht um einen Schritt aus seinem täglichen Erfahrungskreise emporgehoben, es bekommt nicht die geringste Anschauung fremder Zeiten und Länder und Menschen. Die Wirkung dieser Geschichten kann durchaus keine andere sein, als die der gewöhnlichen in den gewöhnlichen Kinderschriften.

Dasselbe ist zu befürchten, wenn wir die Darstellung unseres Stoffes dem einzelnen Lehrer überlassen. Es würde ein ganz eminentes Talent dazu erfordert werden, wenn er in dem wahren Geiste erzählen sollte; und gäbe es deren auch, so dürfen wir wohl nicht auf Ausnahmen von der Regel einen Plan bauen, welcher eine allgemeine und durchgreifende Wirkung beabsichtigt.

Um durchgreifend zu reformiren, möchte wohl Jemand auftreten und rathen, die ausgewählten Stellen des alten Testaments in der Ursprache zu lesen; da werde der eigentliche Charakter des Ganzen doch nicht durch Bearbeitungen und Uebersetzungen verwischt. Ein solcher aber würde vergessen, dass wir Kinder von 7 oder 8 Jahren vor uns haben, und dass überhaupt die orientalischen Sprachen wohl nicht in einem *allgemeinen Plane rein menschlicher* Bildung Platz finden möchten; oder soll ich noch vorsichtiger reden, wenigstens nicht für unser Zeitalter Platz finden.

Demnach ist so viel klar, dass wir uns mit einer Uebersetzung werden begnügen müssen. Warum also nicht mit der Lutherischen, deren Kraft und Eindringlichkeit jedermann anerkennt? Luthers Sprache ist vortrefflich und übt eine herrliche Gewalt über das Gemüth; gewiss darf ein Bearbeiter des Alten Testaments für die Jugend nicht viel verändern an dieser Sprache; allein wir können dennoch den Kindern seine Bibel nicht unmittelbar in die Hände geben. Theils kommen denn doch sehr oft Wörter und Constructionen in der Sprache und Unrichtigkeiten in der Uebersetzung selbst vor, welche dem Kinde den Sinn völlig verdecken; theils, was die Hauptsache ist, muss zu vieles verändert und weggelassen werden, was für dieses Alter nicht passt; und zwar nicht nur ganze Partien, sondern einzelne Perioden, ja oft Worte.

Dem allen zufolge scheint mir Bedürfniss für unsern Zweck eine neue Bearbeitung der tauglichen Stellen des Alten Testaments *zu einem Lesebuche für Kinder des genannten Alters*, worin das Ueberflüssige und Unpassende weggelassen, einiges weiter ausgeführt, das Meiste aber, und vor allem das Dialogische, wörtlich in einer der kräftigen Lutherischen möglichst gleichen Sprache, übersetzt würde. — Dankbar würden wir zugleich von einem solchen Bearbeiter Bemerkungen über dasjenige annehmen, was wir über Sitten, Lebensart, Eigenthümlichkeiten jener Zeiten und Länder erzählend und erklärend hinzuthun könnten; eine Arbeit, die wir ja auch für Homer und Herodot und alle Classiker fremder Zeiten und Völker wünschen.

Mit einem solchen Lesebuche versehen, würde ich, wie gesagt,

etwa im 8. Jahre mit dem Kinde eine Lehrstunde anfangen, welche die Stelle einnehmen mag, die in jenem Alter gewöhnlich schon der Religion und Moral gewidmet, aber meistens mit nichts ausgefüllt wird, als mit Räsonnement und Vorsagen moralischer Regeln, ohne Leben gegeben und genommen. — Das Lesen des Textes, die Erläuterungen des Lehrers nach den Anmerkungen, die Gaben seines eigenen Gemüths, welche bei dieser Gelegenheit hinzukommen werden, müssen dem Ganzen Leben und Interesse geben. Es wird diese Stunde auch nicht ohne Anstrengung des Kindes vorübergehen, sowohl für das Verstehen der absichtlich etwas fremd und hoch gehaltenen Sprache, als auch durch das geforderte Versetzen der Phantasie in eine neue Gestalt des Lebens. Eine Anstrengung, die uns sehr erwünscht sein wird als Vorbereitung für die fremde Sprache und das gleichfalls fremde Leben, welches wir ihm nach unserm allgemeinen Plane gleich darauf darbieten werden. Denn zu gleicher Zeit werden schon die Vorbereitungen für das Griechische und die ersten Uebungen in dieser Sprache selbst anfangen, so dass etwa gerade nach Beendigung des biblischen Lesebuches Homer auftreten wird. Gleichzeitig dürfen aber diese beiden nicht auf das Gemüth wirken, da das eine Interesse das andre verdrängen würde.

Dieses war mein erster Vorschlag, lieber Freund; ich habe nun auch den Anfang und die Probe einer Bearbeitung gemacht, wie ich sie dort gefordert hatte, und wünsche Ihr und mehrerer Freunde Urtheil und Rath zu erhalten, ob ich das Angefangene fortsetzen soll, ob es tauglich scheint, sich einen grösseren Wirkungskreis zu suchen. Bei der Vergleichung mit Luthers Uebersetzung werden Sie finden, dass ich ihr so viel wie möglich treu geblieben bin, und nur da die Unrichtigkeiten verbessert habe, wo die Verbesserung einen wahren Gewinn für Sinn und Eindruck versprach.

Am schwierigsten war die Bearbeitung der Geschichten vor Abraham, weil da so vieles ganz und gar umgearbeitet werden musste, um es den Kindern zugänglich zu machen; und ich habe daher, bis auf den Babylonischen Thurmbau, alles, was ich denselben vorzulegen für möglich hielt, hier wiedergegeben, um das Urtheil darüber zu hören. Aus Abrahams Geschichte dagegen habe ich noch vieles fehlen lassen, was in einem eigentlichen Lesebuche seinen Platz finden müsste, weil es das Interesse lebendig aufregt. — Dies sollte ja nur Probe sein.

Bei der ganzen Arbeit und besonders bei den Anmerkungen haben mir die Schriften von Michaelis, Eichhorn, Rosenmüller, Bellermann, Herder und neuere Reisebeschreibungen geholfen. Aber ich mache nicht den Anspruch, sie schon so vollständig benutzt zu haben, als es vielleicht nöthig wäre; die Anmerkungen und der Anhang liessen sich noch sehr vermehren und müssten, sollte wirklich das erwähnte Lesebuch entstehen, vom Texte abgesondert und für sich gedruckt werden, da sie nicht für das Kind, sondern für den Lehrer bestimmt sind.

Sollte die Arbeit fortgesetzt werden, so würde das erste Buch Mosis noch vielfachen herrlichen Stoff darbieten, die folgenden weniger, doch auch sie noch einiges, so wie die übrigen historischen und einige der andern z. B. die Erzählung von Tobias, die Bücher der Makkabäer u. s. w.†

Und so wüsste ich jetzt nichts hinzuzufügen als die Bitte um eine gütige Aufnahme für diesen Versuch und um die Fortdauer Ihrer Freundschaft.

F. Kohlrausch.

Göttingen im Februar 1809.

Anhang.

Einige Bemerkungen über das Nomadenleben.

In unsrer Urkunde wird *Jabal* als der Stammvater der Nomaden, welche in Zelten wohnten, genannt. Nimmt man an, dass die Menschen bis dahin unter freiem Himmel oder in Höhlen wohnten, oder dass sie auch schon gelernt hatten, sich Hütten zusammen zu flechten, so war doch die Erfindung der Zelte für ein Hirtenvolk eine der glücklichsten. Die Hütten liessen sich nicht transportiren, Höhlen fand der Hirt nicht allenthalben, oder sie waren feucht, zu enge oder unsicher durch Raubthiere.

Noch jetzt wohnt ein grosser Theil der Völker Asiens in Zelten. Die Zelt-Araber, das wollene oder haarene Volk, wie sie sich von ihren Zelten nennen, sehen mit äusserster Verachtung auf die Stadt-Araber, das Volk in Leinen und Thon, herab, als auf Sklaven. Der Tyrann, welcher Sklaven machen will, hält sich an ihr festes Eigenthum, wenn sie flüchtig werden. Der Nomade nimmt Alles mit sich.

---

† Die Probe, welche nun im Texte folgt, umfasst die Lesestücke: Die Schöpfung. Das Paradies. Habel und Kain. Noah. Abraham. Abrahams Trennung von Lot. Abrahams Gastfreundschaft und Menschenliebe. Zerstörung von Sodom und Gomorra. Abraham wird ein Sohn verheissen. Hagar und Ismael. Rebekka. Abrahams Tod. — Die Textirung weicht von der der „*Biblischen Geschichten*“ von Kohlrausch nur unbedeutend ab. Die Anmerkungen beziehen sich auf Sitten und Zustände des Orients und sind in dessen *Handbuch für Lehrer zu den Geschichten* u. s. w. II. Aufl. 1818 erweitert reproducirt. Sie bleiben hier weg und nur der „Anhang“ finde eine Stelle.

Die Wohnung in Zelten hat überhaupt im Orient, nicht bloss für Nomaden, einen besondern Reiz; der Stadtbewohner lebt einige Zeit des Sommers in Zelten, die er vielleicht in seinen Gärten aufschlägt; so wie der reiche Europäer sein Landgut besucht.

Die Form derselben muss man nicht nach unsern Soldatenzelten abnehmen, die oben spitz und mit Schnüren ausgespannt sind. Sie waren im Gegentheil oben platt oder leicht gewölbt und ruhten auf Stangen. Die neuern arabischen Zelte, sagt Büsching, sind entweder rund und in der Mitte mit einer Stange unterstützt, oder nach der Länge der Erde ebenso, wie die Zelte auf den Galeeren ausgespannt, insgesammt aber mit dickem, aus schwarzen Ziegenhaaren gewebtem Tuch bedeckt; die Zelte der Emirs sind von gleichem Stoff, und von den andern nur durch die Grösse und Höhe verschieden. Sie stehen im Mittelpunkt des Lagers, welches allezeit rund ist, wenn die Beschaffenheit des Bodens es nicht durchaus hindert, und des Nachts durch viele Hunde bewacht wird.

Materie des Zeltes. Das Dach oder die Zeltdecke bestand theils aus Thierfellen, theils aus Tuch, theils aus beiden. Das Tuch wurde aus Baum- oder Thierwolle, von Kameel- oder Ziegenhaaren, zuletzt erst aus Flachs und Hanf und Seide gemacht; seidene Wände sind indess nur im Innern des Zeltes. Dieses *Innere* ist bei den Arabern in drei Theile, gleichsam Zimmer getheilt, die durch Vorhänge von einander abgesondert werden. Bei dem Armen steht in der ersten Abtheilung das Vieh, in der zweiten ist er und seine Kinder, in der dritten die Weiber. Bei den Vornehmen sind in der ersten statt des Viehes die Bedienten, oft aber haben sie auch für Weiber und Bedienten besondere Gezelte, wenigstens die Emirs; und dass auch Abraham es so hatte, beweiset 1. Mos. 24, 67, wo Isaak die Rebekka in das Zelt führt, welches seine Mutter Sara bewohnt hatte, und da die Heirath mit ihr vollzieht.

Der hinterste Theil des Zeltes heisst bei den Arabern *Alkobbah;* davon unser Alkoven.

Geräthe in den Zelten. Keine Stühle oder Tische, sondern Decken auf der ungedielten Erde, sich darauf zu legen; Leder- oder Strohmatten bei den Geringeren, Teppiche bei den Vornehmen, welche mit Hülfe einiger Polster und Kopfkissen die Stelle des Stuhles, Tisches, Kanapee's und Bettes zu gleicher Zeit vertreten: sie sitzen auf ihnen mit untergeschlagenen Beinen. Die drei Gäste Abrahams, die Sodoms Untergang verkünden, sitzen und speisen auf dem blossen Rasen unter dem Baume; Abraham bringt ihnen weder Tisch noch Stuhl.

Der übrigen Geräthe sind auch sehr wenige. Ein Korb, oder Kasten oder haarener Sack zur Aufbewahrung trockener Sachen; der lederne Schlauch, die Flasche, der Kessel, der Topf zu den flüssigen; ferner eine Handmühle, einige hölzerne Schüsseln, Waffen, Kleidung. — Die letzteren hängen nicht in Schränken, sondern an den Pfählen des Zeltes. Wenn man umherzieht, sind viele Möbeln eine Last.

Kleidung. Adam soll sich schon mit Thierhäuten bekleidet haben; aber die ungeschmeidige Härte der ungegerbten Thierfelle musste bald auf den Gedanken bringen, die Wolle abzunehmen und von ihr weichere, geschmeidigere Kleider zu verfertigen. Wahrscheinlich waren aber die ersten Zeuge nicht aus gesponnenem Garn gewebt, sondern von gebalgter Wolle gemacht, wie sie die Thiere selbst durch langes Liegen bekommen; Filz, gewalktes Tuch, wie noch im innern Russland bei gemeinen Leuten. — Ein dritter Schritt war, die Wolle zu spinnen. Alte rabbinische Tradition schreibt diese Erfindung der Naëma, Thubalkains Schwester, zu. War man so weit, so lag auch die Erfindung sehr nahe, Baumwolle und sogar Seide zu spinnen und zu weben. Also hätte Abraham ohne Zweifel gewebtes Gewand getragen, und zwar nicht bloss aus Wolle, sondern auch aus Baumwolle und Seide. Rebekka's Schleier und die kostbaren Gewänder, die ihr Elieser zum Geschenk brachte, waren gewiss aus verschiedenen Stoffen. Flachs und Hanf wurden später verarbeitet, als jene Produkte, aber wahrscheinlich kannte sie doch Abraham auch aus Aegypten her, wo man sehr früh Flachs baute. — Das Verfertigen der Kleider war Geschäft der Weiber.

Dass Abraham Mahlmühlen kannte, beweiset das Kuchenbacken der Sarah. Doch sind sie gewiss sehr einfach eingerichtet; man zerrieb in ihnen das Getreide, theils in einem Mörser, theils zwischen zwei Steinen; der Mangel des Wassers liess die Erfindung der Wassermühlen nicht entstehen. Getreide mahlen war eine sehr schwere Arbeit und meist Beschäftigung der Leibeigenen. Später vertraten Thiere, besonders Esel, die Stelle der Menschenhände. — Wir kommen zu der Hauptsache für den Nomaden, zu seinem Vieh, und wollen von den verschiedenen Arten desselben einiges bemerken. Eines der vorzüglichsten seiner Thiere ist das *Schaf*, von welchem bekannt ist, dass kein Fäserchen von ihm ungenützt für den Menschen verloren geht. Aus Vergleichung mit der jetzigen spanischen Schafzucht, welche noch zum Theil nomadisch getrieben wird, lässt sich die alte palästinische in ihren Hauptzügen charakterisiren. — Es kömmt hauptsächlich darauf an, dass die Schafe Sommer und Winter unter freiem Himmel leben; dies wäre aber nicht möglich, wenn sie Sommer und Winter an einem Orte blieben, denn weder die grosse Hitze noch Kälte ist ihnen zuträglich. Deshalb fordern sie ein Land, welches verschiedene Klimate vereinigt, einen kühlen Sommer in den Gebirgen und einen warmen Winter in der Ebene; so ist Spanien beschaffen, und so Palästina, beide sind im Norden gebirgig und eben nach Mittag hin. Im letzteren ist im Norden der Libanon, der selbst im Sommer seinen Schnee nicht ganz verliert, weiter nach Süden niedrigere, doch zum Theil noch gebirgige Gegenden, bis endlich am todten Meere eine dürre und zu nichts als zur Schafzucht brauchbare Fläche angeht und bis zum rothen Meere fortläuft. Also können die Heerden vortrefflich den Sommer in den nördlichen Gebirgen, den Winter in den südlichen warmen Ebenen zubringen; und obgleich wir den Weg der Patriarchen nicht genau wissen, so sehen wir

doch aus ihren verschiedenen Lagerplätzen, dass sie einen Zug von Norden nach Süden zu halten pflegten. — Ein Vortheil Palästina's vor Spanien ist noch der Ueberfluss des, den Schafen so dienlichen Salzes an den Ufern des todten Meeres, welches jährlich austritt, und eine Salzkruste in dem, davon benannten, Salzthale zurücklässt.

Man rechnet in Spanien zu 1000 Schafen 5 Knechte; nun wissen wir aus Abrahams Zuge gegen die fremden Könige, dass er 318 angeborene Knechte hatte, denen er die Waffen anvertrauen konnte, die erkauften und vielleicht auch die erbeuteten nicht mitgerechnet. Demnach wären 318 Knechte zu 60,000 Schafen genug gewesen, allein daraus folgt nicht, dass er gerade so viele hatte, denn er hatte noch andere Heerden und noch mehr Knechte, als jene 318.

Die herumziehenden Schafe, welche immer unter freiem Himmel leben, haben eine kürzere, aber sehr feine, seidenartige Wolle. Doch muss die Vorsicht gebraucht werden, dass die Schafe, gleich nachdem sie geschoren sind, einige Nächte bedeckt zubringen können; es giebt zu dem Ende Schurhäuser in Spanien, die wohl 20,000 Schafe fassen können, und es ist wahrscheinlich, dass die Succoth, die in Jacobs Geschichte vorkommen, solche Schurhäuser waren, daher auch wohl Abraham sie gekannt hat.

Die gewöhnlichen Tagereisen der Schafheerden, wenn sie aus einer Gegend in die andere ziehen, sind zwischen 2 und 3 deutschen Meilen.

Ausser den Schafen hatte Abraham Rindvieh, Esel und Kameele. Pferde kommen noch gar nicht vor. Einige Bemerkungen verdient das *Kameel*, dieses Schiff der Wüste, wie es die Araber nennen, ohne welches viele Gegenden Asiens gar nicht bewohnt werden könnten. Es befriedigt allein alle Bedürfnisse seines Herrn, ernährt ihn mit seiner Milch, und kleidet ihn mit seinen Haaren; mit seiner Hülfe bringt er die grössten Lasten von einem Orte zum andern. Und für alle diese Dienste bekömmt es weiter nichts als einige Brombeer- und Wermuthstengel, und die Kerne zerschlagener Datteln. Die Natur hat es recht eigentlich für die Wüste geschaffen, und kein Thier trägt so ausgezeichnet die Zeichen seines Klimas und Vaterlandes. Bestimmt für eine heisse, wasser- und gewächslose Gegend, hat es so wenig Fleisch an seinem starken Knochenberge, als irgend möglich, damit es ja recht wenig Nahrung brauche. Ein kleiner Kopf ohne Ohren auf dem langen, fleischlosen Halse; an den dürren Schenkeln keine überflüssige Muskel, die nicht zur Bewegung nothwendig ist. — Damit es die harten, stachlichten Gewächse der Wüste abbeissen könnte, die kein anderes Thier anzurühren vermöchte, gab ihm die Natur sehr harte Fresswerkzeuge und liess es noch dazu ruminiren, damit es nicht zu viel Zeit zum Fressen übrig habe. Ueberdies gab sie ihm Behälter, in welchen es sich auf viele Tage Wasser sammelte. Seinen Fuss bewaffnete sie mit einer Masse Fleisch, die ihm das Klettern und Gehen auf Steinen unmöglich macht, aber im Sande sehr gut forthilft. Endlich bestimmte

sie es noch zur Sklaverei, da sie ihm Waffen zur Vertheidigung versagte. — Das Uebrige wird der Lehrer aus der Naturgeschichte hinzusetzen, und mit ihrer Hülfe wird er dieses Thier dem Kinde leicht interessant machen.

Das dringendste Bedürfnis des Nomaden für alle diese Heerden, bei der Hitze des Klimas, ist das *Wasser*, und gerade dafür hat die Natur in vielen Gegenden des Orients nicht gesorgt. Man musste daher *Brunnen* und *Cisternen* graben, jene enthalten Quell- oder lebendiges, diese zusammengelaufenes Regen- oder Schneewasser. Sie haben oft die Gestalt eines Bergschachtes, aus denen man das Wasser mit einem Eimer heraufzieht, oder auf Stufen hinabsteigt es zu holen. Die Seitenwände sind mit Holz oder Stein ausgeschlagen, dass sie nicht einstürzen. Sie sind zum Theil oben enger als unten, um sie mit einem Steine zudecken zu können, damit Andere nicht das Wasser verbrauchen oder verunreinigen. — Wir haben häufige Beispiele im Moses, dass über den Besitz solcher Brunnen heftiger Zank entsteht, und sehen daraus ihren grossen Werth.

Diese einzeln hingeworfenen Bemerkungen, welche sich aus ältern und neueren Beschreibungen noch sehr vermehren lassen, sammle der Lehrer zu Einem lebendigen Bilde, welches er dem Kinde bei dem Lesen der Lebensbeschreibung von Abraham, Isaak, Jacob, Joseph nach und nach vor Augen legt. Er füge Zeichnungen hinzu, wo es möglich ist, und gehe mit seinen Schilderungen so sehr ins Einzelne, dass des Kindes Phantasie lebendig versetzt wird in jene Zeit und unter jene Menschen. Es wandle mit Abraham unter dem Schatten der Terebinthen, es liege mit ihm in dem dunkelbraunen Zelte auf dem Teppich und nehme aus der hölzernen Schüssel das einfache Mahl, es gehe mit ihm am Abend durch das runde Hirtenlager umher und mustere Knechte und Heerden. Es gebe mit ihm den Befehl zum Aufbruch des Lagers am nächsten Morgen und sehe nun, wie mit der ersten Morgenröthe Alles sich regt und rührt, wie es bunt durch einander wühlt, wie hier die Knechte beschäftigt sind, die Zelte abzubrechen und zusammen zu binden, und auf die Kameele und Esel zu laden; wie das Kameel geduldig sich niederlässt auf die Kniee, die Last zu empfangen. Es sehe, wie die Weiber das einfache Geräth zusammenpacken, den Kessel, den Topf, die Handmühle, wie sie die Teppiche zusammenwickeln, wie sie die Schläuche mit Wasser füllen, für den langen Marsch. Wie der ehrwürdige Stammvater mit weissem Haupt und Bart, ordnend durch die geschäftige Menge schreitet und sich nicht bedenkt, selbst Hand anzulegen, sich vielleicht seinen Esel selbst zu satteln, der ihn tragen soll; wie eben so die verständige Hausfrau, die sinnige Sarah, geschäftig ihre goldenen Spangen und Armringe zusammenlegt und den Händen der ältesten, treuesten Magd übergiebt; wie sie vielleicht selbst ihrem Herrn und Gemahl die letzte Frühkost an diesem Lagerplatze bereitet und mit ihm theilt. Jetzt ist Alles vollendet zum Aufbruch, der Emir giebt das Zeichen und der Zug beginnt. Voran reitet auf dem sichern Kameele der treue, kundige

Elieser und leitet die Karavane, begleitet von einer Schaar bewaffneter Knechte, um jedem Räuber oder Raubthiere zu wehren. Es folgen die Knechte mit den Heerden; Schafe und Ziegen und Rinder und die jungen Esel und Kameele; dann die, mit den Zelten und Geräthen und mit Lebensmitteln und Wasser beladenen, Lastthiere; hinter ihnen Abraham und Sarah und die Mägde gleichfalls auf Eseln und Kameelen sitzend; und zuletzt wiederum eine Schaar Gewaffneter, deren viele auch an den Seiten und in der Mitte des Zuges sorgsam und spähend, begleitet von wachsamen Hunden einherschreiten.

Der Mittag kömmt, man hält, man lässt die Heerden ruhen und weiden oder reicht ihnen das mitgenommene Futter; die Menschen lagern sich in den Schatten der Bäume und verzehren die im voraus bereitete Kost. Nachdem die Hitze des Tages sich gemildert, bewegt sich der Zug von neuem in der vorigen Ordnung; die Sonne neigt sich, man gelangt an die erwartete und bekannte Lagerstelle, wo im vorigen Jahre die Knechte die Brunnen entdeckt und gegraben und mit Steinen bedeckt hatten. Die Steine werden abgewälzt, die Tränkrinnen werden schnell gefüllt, und die durstigen Heerden eilen hinzu. Man nimmt den Lastthieren ihre Bürde ab und führt die treuen gleichfalls zur Tränke. Es werden Feuer angezündet, die Kuchen in der heissen Asche gebacken; die Heerden werden gemelkt, die Datteln und die übrigen Früchte aus den Körben gesammelt, und um das Mahl von Milch und Kuchen und Datteln und Früchten lagern sich die verschiedenen Haufen auf dem Rasen. Nach der Mahlzeit wird für Abraham und sein Weib ein Gezelt unter der Terebinthe errichtet, dass sie bedeckt ruhen die Nacht; Knechte und Mägde lagern sich gesondert, unter dem gestirnten Zelte der Nacht auf den ausgebreiteten Teppichen umher zwischen den ruhenden Heerden; denn am nächsten Morgen geht der Zug weiter, und so noch einige Tage, bis man die Gegend erreicht, wo reiche Weide und reiche lebendige Quellen das neue Lager erwarten. Die Nacht ist hell und warm, die Feuer brennen im Kreise umher, die zur Wache ausgestellten Knechte schreiten neben ihnen, und wachsame Hunde umkreisen bellend die, unter ihrem Schutze sicher ruhende, grosse Familie.

Druck von E. Pöschel & Co. in Leipzig.

Berichtigungen.

S. 11 Z. 14 v. u. lies mir statt wir.

S. 35 Anm. 15 Z. 3 v. o. lies mathematisch-psychologisch statt: mathematisch-philosophisch.

S. 39 Anm. 18 Z. 3 v. o. lies excentrisch statt: exentrisch.

S. 77 Anm. 3 Z. 10 v. o. lies 1691 statt: 1696.

S. 98 Anm. 7 Z. 6 v. o. lies 1803 statt: 1805.

S. 109 Z. 9 v. u. lies triangulären Formen statt: Seiten.

S. 109 Z. 8 v. u. lies Berechnung der Seiten statt: Formen.

S. 246 letzte Zeile ist die Verweisung auf S. 530 f. nachzutragen.

S. 321 letzte Zeile lies herstellen statt: hertstellen.

S. 323 Z. 2 v. o. lies die statt: eine.

S. 341 letzte Zeile lies 330 statt: 333.

S. 420 letzte Zeile ist das S. vor der Zahl 83 zu tilgen.

S. 452 Anm. 91 am Ende ist zu interpungiren: Wohin er selbst am meisten hängt, dahin muss der Lehrer am vorsichtigsten, nach der andern Seite aber mit desto mehr Feuer wirken.

S. 462 letzte Zeile ist die Verweisung auf: oben S. 286 Anm. 16 nachzutragen.

I.	II.	XVII.	
10 5|5 85|85	15 5|1 85|8	90 5|85 85|5	I.
	20 10|1 80|8	95 10|85 80|5	II.
		100 15|85 75|5	III.
		105 20|85 70|5	IV.
		110 25|85 65|5	V.
		115 30|85 60|5	VI.
		120 35|85 55|5	VII.
		125 40|85 50|5	VIII.
		130 45|85 45|5	IX.
		135 50|85 40|5	X.
		140 55|85 35|5	XI.
		145 60|85 30|5	XII.
		150 65|85 25|5	XIII.
		155 70|85 20|5	XIV.
		160 75|85 15|5	XV.
		165 80|85 10|5	XVI.
		170 85|85 5|5	XVII.

S. 1
S. 3
S. 3
S. 7
S. 9
S. 1
S. 1
S. 2
S. 3
S. 3
S. 3
S. 4
S. 4

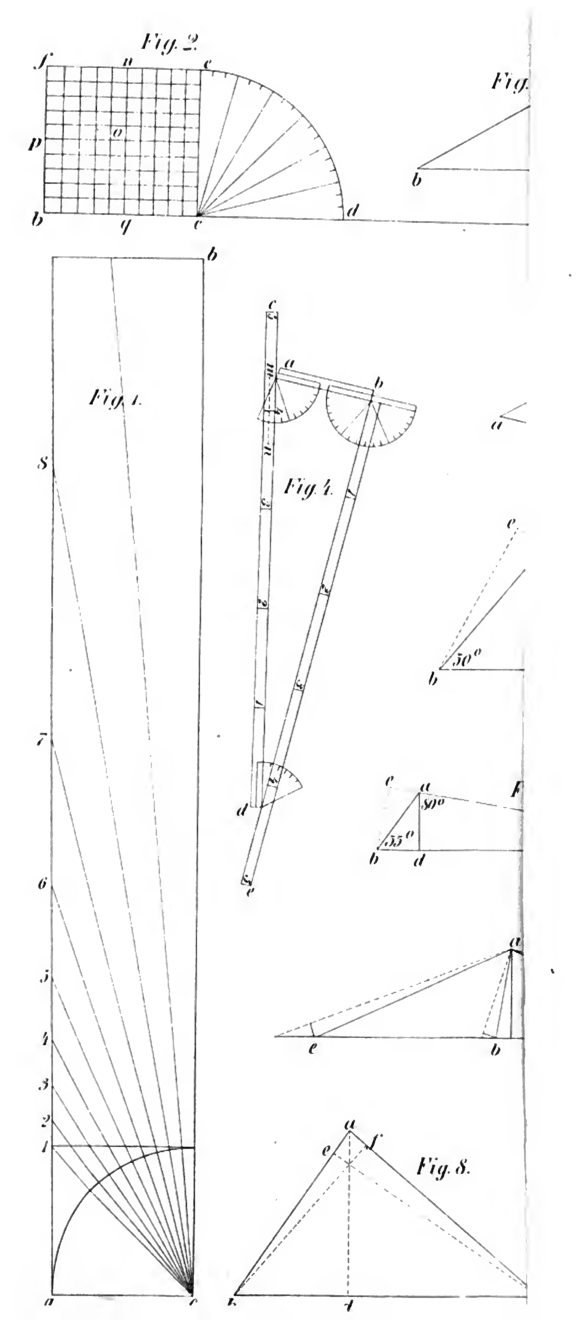
S. 4

eiten.

5	85	I.
10	80	II.
15	75	III.
20	70	IV.
25	65	V.
30	60	VI.
35	55	VII.
40	50	VIII.
45	45	IX.
50	40	X.
55	35	XI.
60	30	XII.
65	25	XIII.
70	20	XIV.
75	15	XV.
80	10	XVI.
85	5	XVII.

S. 1
S. 3
S. 3
S. 7
S. 9
S. 1
S. 1
S. 2
S. 3
S. 3
S. 3
S. 4
S. 4

S. 4


Fig. 2.
f
n
e
p
o
b
q
c
d
Fig.
b
Fig. 1.
8
7
6
5
4
3
2
1
a
c
Fig. 4.
a
b
m
n
d
e
50°
80°
55°
Fig. 8.
f

